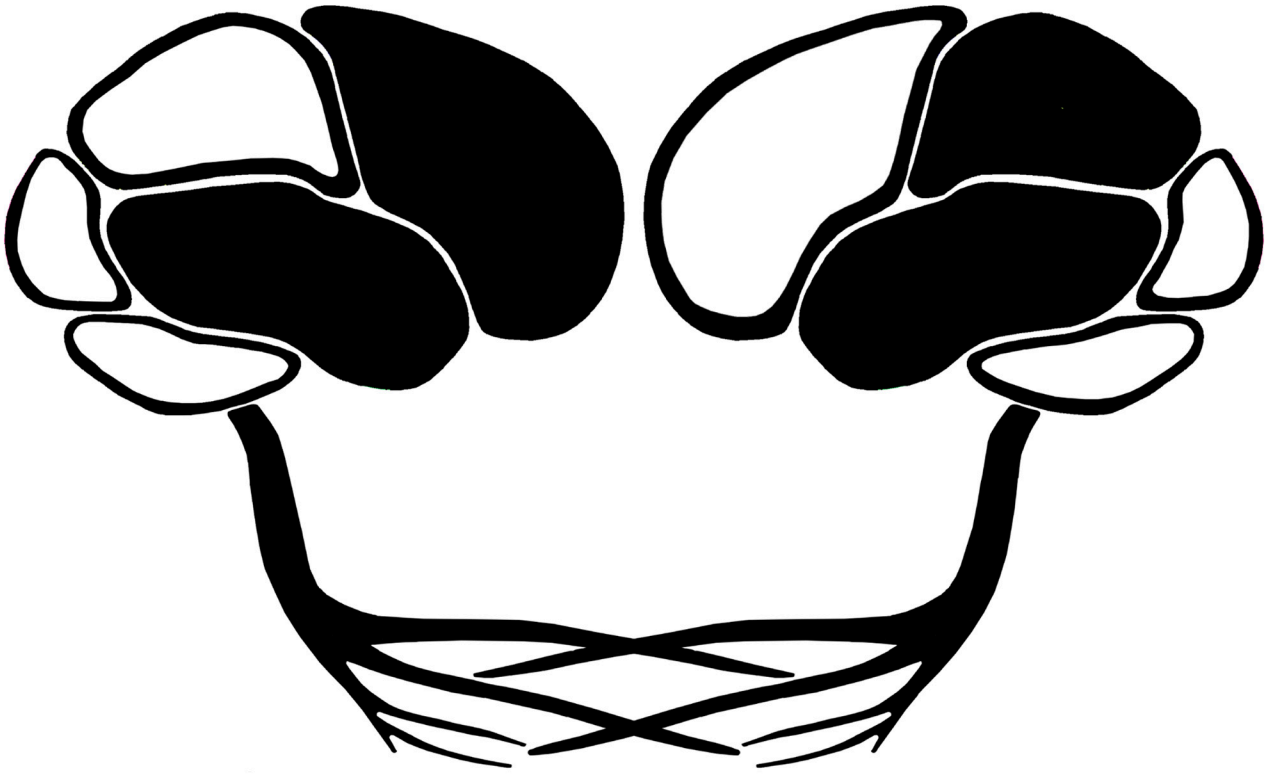
La didáctica de la idiomaticidad fraseológica en discentes neurodivergentes

Myriam HUÉSCAR VILLA



BIBLIOTECA
FRASEOLÓGICA
Y PAREMIOLÓGICA
Serie «Didáctica»
N.º 4

Instituto Cervantes

BIBLIOTECA *FRASEOLÓGICA Y PAREMIOLÓGICA*
Serie «Didáctica» n.º 4

LA DIDÁCTICA DE LA IDIOMATICIDAD FRASEOLÓGICA EN DISCENTES NEURODIVERGENTES

Myriam HUÉSCAR VILLA

Centro Virtual Cervantes
INSTITUTO CERVANTES

2025

BIBLIOTECA FRASEOLÓGICA Y PAREMIOLÓGICA
Serie «Didáctica» n.º 3

Los editores de la *Biblioteca fraseológica y paremiológica* no comparten necesariamente las opiniones expresadas en los textos publicados. Los únicos responsables son sus propios autores.

© Autora: Myriam HUÉSCAR VILLA. Coordinadora de la *Biblioteca fraseológica y paremiológica*: Julia SEVILLA MUÑOZ. Prólogo de Manuel SEVILLA MUÑOZ.

Comité científico de la *Biblioteca fraseológica y paremiológica*:
Hasmik BAGHDASARYAN (Universidad Estatal de Ereván, Armenia)
Peter BARTA (Universidad Eötvös Lórand, Budapest, Hungría)
Gloria CORPAS PASTOR (Universidad de Málaga, España)
Lucília CHACOTO (Universidad de Algarve, Portugal)
Fernando GARCÍA ROMERO (Universidad Complutense de Madrid, España)
M.ª Isabel GONZÁLEZ REY (Universidad de Santiago de Compostela, España)
Marine KOBESHAVIDZE (Universidad Estatal Ivane Javakhishvili de Tiflis, Georgia)
Ivana LOČAR (Universidad de Zadar, Croacia)
Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (Universidad de Alcalá, España)
Natalia MED (Universidad Estatal de San Petersburgo, Rusia)
Wolfgang MIEDER (Universidad de Vermont, Estados Unidos)
Pedro MOGORRÓPN HUERTA (Universidad de Alicante, España)
Antonio PAMIES BERTRÁN (Universidad de Granada, España)

Esta obra cuenta con la colaboración del Grupo de Investigación UCM 930235 *Fraseología y paremiología* (PAREFRAS) y la revista *Paremia*.

ISBN: 978-84-09-70421-7; NIPO: 110-26-006-6

Índice

Índice de tablas 6
Índice de ilustraciones 7
Presentación 9
Resúmenes 11
Prólogo, por Manuel Sevilla 13
Introducción 15

I Marco teórico. El reto del lenguaje figurado en el TEA de grado 1 19
1.1. El TEA y sus aspectos básicos 21
1.2. Atención a la diversidad en Educación Secundaria para alumnos con TEA 15
1.3. La problemática sobre las expresiones idiomáticas en el TEA de grado 1 24
1.4. Las expresiones idiomáticas en el marco de la teoría fraseológica 27
1.5. La didáctica de las expresiones idiomáticas en alumnado neurotípico y neurodivergente 31

II Hipótesis y objetivos 49

III Metodología 53

IV Estudio empírico I. Lenguaje figurado en lengua extranjera para individuos neurotípicos en Educación Secundaria 57
4.1intervención psicopedagógica 59
4.2. Evaluación de la intervención psicopedagógica 66

V Estudio empírico II. Lenguaje figurado y emociones en lengua materna para individuos con TEA en grado 1 en Educación Secundaria 69
5.1. Intervención psicopedagógica 71
5.2. Evaluación de la intervención psicopedagógica 84

Discusión y conclusiones 87

Referencias bibliográficas 99

Índice de tablas

Tabla 1. Propuesta de clasificación de las UF teniendo en cuenta las aportaciones de Solano (2012), J. Sevilla y Crida (2013), Pamies (2007) y Gálvez y M. Sevilla (2021) 36
Tabla 2. Corpus de locuciones inglesas idiomáticas facilitado al alumnado 61
Tabla 3. Ejemplo de tabla que debían cumplimentar los discentes 62
Tabla 4. Resultados extraídos de la autoevaluación del conocimiento fraseológico 67
Tabla 5. Resultados extraídos de la tarea final por parte de los estudiantes 67
Tabla 6. Resultados extraídos del cuestionario motivacional 68
Tabla 7. Corpus de locuciones utilizado para trabajar con los discentes autistas 75

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Principales áreas de alteraciones en el TEA 22
Ilustración 2. Grados de autismo según la APA 23
Ilustración 3. Teorías relacionadas con la interpretación de las expresiones idiomáticas en el TEA de grado 1 27
Ilustración 4. Características de las UF 32
Ilustración 5. Tipos de UF 37
Ilustración 6. Idiomaticidad – Literalidad 39
Ilustración 7. Manifestaciones del lenguaje figurado presentes en UF 41
Ilustración 8. Variables que afectan a la complejidad de las UF 45
Ilustración 9. Fases pedagógicas de la intervención educativa implementada 56
Ilustración 10. Finalidad de la tarea de la fase de introducción y elementos utilizados 60
Ilustración 11. Finalidad de la tarea de la fase de introducción y elementos utilizados 63
Ilustración 12. Finalidad de la tarea de la fase de identificación y elementos utilizados 64
Ilustración 13. Ejemplo de artículo redactado por los aprendientes para la tarea final 65
Ilustración 14. Finalidad de la tarea de la fase de producción y contenidos del texto producido 66
Ilustración 15. Capacidades para la gestión de las emociones 72
Ilustración 16. Aspectos de la enseñanza estructurada del método TEACCH 74
Ilustración 17. Ejemplo de actividad trabajada con el alumnado para distinguir entre los significados literales e idiomáticos 77
Ilustración 18. Ficha de trabajo facilitada a los discentes en las que se asociaban emociones con diferentes UF idiomáticas 78
Ilustración 19. Ejemplo de la actividad final desarrollada por el alumnado en la fase de introducción 79
Ilustración 20. Ejemplos de tarjetas didácticas utilizadas en la fase de comprensión 80
Ilustración 21. Primera actividad desarrollada en la fase de identificación 81
Ilustración 22. Actividad lúdica para trabajar la identificación de UF en el discurso oral 82
Ilustración 23. Actividad final basada en la producción de UF idiomáticas 83
Ilustración 24. Tareas del primer bloque del cuestionario 84
Ilustración 25. Preguntas del segundo y tercer bloques del cuestionario 85

El n.º 4 de la serie «Didáctica» está dedicado a un aspecto sumamente interesante: el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas (UF) caracterizadas por su idiomaticidad a discentes con trastrono del espectro autista (TEA) de grado 1, estudiantes de Educación Secundaria. Su autora, Myriam Huéscar Villa, basa el estudio de dicho proceso en un marco teórico fundamentado en teorías y estudios experimentales de psicólogos, lingüistas y fraseólogos. La creación de dicho marco permite realizar dos experimentos con UF, uno a estudiantes neurotípicos de Educación Secundaria y otro a alumnos también de Educación Secundaria diagnosticados de TEA grado 1, con el objeto de diseñar una metodología que mejore su competencia fraseológica, en lo que se refiere en particular a las expresiones idiomáticas.

Dada la dificultad que supone para los sujetos diagnosticados de TEA de grado 1 la comprensión y producción de las unidades lingüísticas que integran el lenguaje figurado, esta obra trata de contribuir a la adquisición de una buena competencia fraseológica que permita desarrollar una competencia comunicativa completa en una lengua.

En definitiva, esta monografía proporciona una novedosa y útil metodología para trabajar, en Educación Secundaria, la idiomaticidad en lengua materna en el caso de alumnos con TEA de grado 1. Por ello, resulta de suma utilidad a psicólogos, docentes y lingüistas.

La coordinadora de la *Biblioteca fraseológica y paremiológica*

Resúmenes

Título: «La didáctica de la idiomaticidad fraseológica en discentes neurodivergentes».
Resumen: Las personas diagnosticadas de trastorno de espectro autista (TEA) destacan, entre otros factores, por manifestar dificultades en el desarrollo de las habilidades pragmáticas del lenguaje, entre las que podemos encontrar una excesiva literalidad en la interpretación de dobles sentidos, bromas, ironías y todo tipo de lenguaje figurado. Por esta razón, es frecuente que el alumnado autista se enfrente a diversas dificultades relativas a la comprensión de unidades fraseológicas (UF) de contenido idiomático, debido a que su sentido no puede deducirse a partir del significado aislado de cada uno de los elementos que las conforman. De este modo, se precisa de un mayor conocimiento fraseológico para trabajar con los aprendientes neurodivergentes las dificultades que surgen de la idiomaticidad característica de este tipo de expresiones y del resto de formas de lenguaje figurado, tales como metáforas, metonimias, humor, sarcasmo, ironía, entre otros rasgos. Asimismo, la motivación de esta investigación surge del interés por potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje del componente idiomático en discentes con TEA de grado 1 por medio de fraseologismos idiomáticos, con el fin último de que dicho colectivo pueda fortalecer su competencia comunicativa. Por consiguiente, en esta monografía, se plantean dos hipótesis, que ponen de relieve que, en primera instancia, la comprensión y producción de la idiomaticidad por parte del alumnado de Educación Secundaria con TEA de grado 1 se puede trabajar a partir de intervenciones formativas y, en segunda instancia, la metodología para trabajar la idiomaticidad en LM por parte de alumnos de Educación Secundaria con TEA de grado 1 puede ser similar a la empleada para trabajar la idiomaticidad en LE por parte de alumnos neurotípicos. Con el propósito de alcanzar el objetivo general y validar las hipótesis planteadas en el presente estudio, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica multidisciplinar que incluye dos estudios empíricos (Huéscar, 2022 y 2024b), en los que se ha diseñado, puesto en práctica y evaluado dos intervenciones para trabajar tanto el componente idiomático como el emocional en Educación Secundaria: una destinada a aprendientes neurotípicos en el aula de lengua extranjera (LE) y otra destinada a aprendientes con TEA en el aula de lengua materna (LM), en el marco de la investigación evaluativa y del estudio de caso. El análisis cuantitativo de ambos estudios ha permitido establecer unas líneas generales para la enseñanza y aprendizaje de la idiomaticidad en LM con alumnado de TEA de grado 1 de Educación Secundaria.
Palabras clave: Fraseología. Fraseodidáctica. Trastorno del espectro autista. Español. Inglés.

Title: "The didactics of phraseological idiomaticity in neurodivergent learners."
Abstract: People diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) stand out, inter alia, for showing difficulties in the development of pragmatic language skills, among which we can find an excessive literalness in the interpretation of double meanings, jokes, ironies and all sorts of figurative language. For this reason, autistic learners frequently encounter difficulties in understanding idiomatic phraseological units (PUs) since their meaning cannot be deduced from the isolated meaning of each of their constituent elements. Thus, a greater phraseological

knowledge is needed to work with neurodivergent learners on the difficulties arising from the characteristic idiomaticity of this type of expressions and other forms of figurative language, such as metaphors, metonymy, humour, sarcasm, irony, among other features. Likewise, the motivation of this study arises from the interest in enhancing the teaching-learning process of the idiomatic component in students with Grade 1 ASD by means of idiomatic phraseology, with the aim that this group can strengthen their communicative competence. Therefore, in this book, two hypotheses are put forward, which highlight that, in the first instance, the comprehension and production of idiomaticity by Secondary Education students with Grade 1 ASD can be worked on through formative interventions and, in the second instance, the methodology for working on idiomaticity in the MT by Secondary Education students with Grade 1 ASD can be similar to that used to work on idiomaticity in the FL by neurotypical students. In order to achieve the general objective and validate the hypotheses put forward in this publication, a multidisciplinary literature review has been carried out, including two empirical studies (Huéscar, 2022 and 2024b), in which two interventions have been designed, implemented and evaluated to work both the idiomatic and emotional components in Secondary Education: one aimed at neurotypical learners in the foreign language (FL) classroom and the other aimed at learners with ASD in the mother tongue (MT) classroom, within the framework of evaluative research and case study. The quantitative analysis of both studies has made it possible to establish some general guidelines for the teaching and learning of language competence in the MT with learners diagnosed with Grade 1 ASD in Secondary Education.
Keywords: Phraseology. Phraseodidactics. Autism spectrum disorder. Spanish. English.

Prólogo

En la actualidad, la didáctica en el ámbito de la fraseología y de la paremiología se contempla desde tres perspectivas diferentes: la enseñanza y aprendizaje de los conceptos desarrollados en estos ámbitos del conocimiento; la adquisición de una competencia para la correcta utilización de UF (unidades fraseológicas) en el marco de la didáctica de lenguas; la utilización de las UF en acciones pedagógicas como medio para abordar contenidos de determinadas materias, como lenguas extranjeras, por ejemplo, metodología que se ha dado en llamar fraseodidáctica. La primera de estas tres opciones, la didáctica de la fraseología y de la paremiología está poco explorada hasta la fecha, mientras que, con cierta frecuencia, se confunden la didáctica de las UF y la fraseodidáctica, de manera que en no pocas investigaciones sobre fraseodidáctica se trata realmente la didáctica de las UF.

En esta investigación, integrada magistralmente en la órbita de la fraseodidáctica, Myriam Huéscar Villa hace un recorrido por teorías y estudios experimentales de psicólogos, lingüistas y fraseólogos para construir un marco teórico en el que perfila una estructura fraseodidáctica con la cual abordar la enseñanza del lenguaje figurado, dado, que, como la autora demuestra, en UF muy diversas, se pueden encontrar manifestaciones de todos los tipos de rasgos de dicho lenguaje figurado, el cual puede suponer un reto en el aprendizaje de una lengua, ya sea materna o extranjera.

Sobre esta base de conocimientos, la autora presenta detalladamente dos experimentos en los que se diseña, implementa y valora dos intervenciones pedagógicas, la primera de ellas sobre el lenguaje figurado en lengua extranjera dirigido a estudiantes neurotípicos de Educación Secundaria aplicando la fraseodidáctica. En este primer estudio empírico, se aprecia que la fraseología idiomática en un idioma extranjero representa un obstáculo comunicativo para el alumnado, de forma similar a lo que ocurre con el colectivo neurodivergente en su lengua materna. Por otra parte, los resultados de este estudio muestran que la competencia fraseológica idiomática en una segunda lengua mejora sensiblemente con el método diseñado e implementado para esta acción formativa.

Como consecuencia de los resultados positivos de la primera intervención pedagógica, se repite el experimento sobre el lenguaje figurado, en lengua materna, en esta ocasión, con personas diagnosticadas de TEA (trastorno del espectro autista) de grado 1 que cursan Educación Secundaria. De nuevo, la metodología diseñada mejora la competencia fraseológica idiomática de la muestra estudiada, lo que redunda en una mejora de la competencia comunicativa.

Lo primero que destaca en esta obra, desde un punto de vista metodológico, es que la investigación fluye, los contenidos se van sucediendo como consecuencia lógica de lo descrito anteriormente, no hay sobresaltos ni sorpresas, los apartados constituyen eslabones de una cadena, todo forma parte de un conjunto perfectamente estructurado.

Otro aspecto remarcable es la aplicabilidad inmediata de una metodología, cuya utilidad y alcance ya han sido validados. Los docentes y todos aquellos profesionales que trabajen con individuos autistas de grado 1 pueden reproducir la intervención pedagógica presentada en esta publicación, siempre, por supuesto, con las adaptaciones necesarias para el contexto educativo en el que se vaya a poner en práctica. Pero, si los resultados de esta investigación son útiles para los profesionales, lo son todavía más para los destinatarios de estas acciones formativas, es decir, los jóvenes neurodivergentes para quienes el lenguaje figurado supone una barrera comunicativa y, por tanto, una fuente de frustración. En mi opinión, este matiz es el aspecto esencial que marca la importancia de la investigación llevada a cabo por Myriam Huésca Villa, dado que la mejora en la competencia comunicativa, derivada de un mayor desarrollo de la competencia fraseológica idiomática, está directamente relacionada con una mejora en la salud mental y en la calidad de vida de un colectivo incomprendido en muchas ocasiones, que debe enfrentarse, en su día a día, con las barreras de un mundo construido según los patrones neurotítpicos. Haber sentado las bases para contribuir al bienestar de las personas es, sin duda, lo más valioso de esta investigación.

Por todos estos motivos, los resultados originales de este estudio suponen un avance significativo en el conocimiento fraseológico, amplía las fronteras de esta disciplina y abren nuevas líneas de investigación para didactas, psicólogos, fraseólogos y paremiólogos.

Manuel Sevilla Muñoz
Universidad de Murcia

Introducción

De acuerdo con lo establecido en el DSM-V, las características del trastorno del espectro autista (de aquí en adelante, TEA) se manifiestan fundamentalmente en dos áreas: «dificultades en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos» y «patrones repetitivos y restrictivos de comportamiento, actividades o intereses» (APA, 2013). Igualmente, la APA (American Psychiatric Association) diferencia entre tres niveles o grados de TEA: a) grado 1, b) grado 2 y c) grado 3.

En el plano comunicativo, resulta oportuno distinguir entre «las personas autistas que no adquieren el lenguaje» (grado 3) y «las personas que presentan serias dificultades lingüísticas» (grado 2) de «los autistas que adquieren los aspectos formales del lenguaje, pero no el funcional» (Tordera, 2007: 4), más concretamente, los autistas de grado 1, quienes suelen demostrar un desarrollo aparentemente típico del lenguaje. Pese a ello, se ha evidenciado, en diferentes estudios relacionados con las habilidades lingüístico-pragmáticas en el trastorno autista de grado 1, un desarrollo inusual, entre otros aspectos, en la comprensión y producción del lenguaje figurado, cuyo significado se aleja del sentido literal o convencional de determinadas estructuras (Vulchanova *et al*., 2019: 1).

En la presente monografía, perseguimos examinar la excesiva literalidad observable en la comprensión y producción de enunciados no literales, como metáforas, humor, ironía, sarcasmo, entre otros rasgos de lenguaje figurado, prestando especial atención a las unidades fraseológicas (UF) idiomáticas. El significado de dichas unidades, de igual manera que sucede con el resto de las manifestaciones del lenguaje figurado, no se puede inferir a través de la suma de significados de cada uno de sus elementos (Corpas, 1996: 19-20), debido al carácter pragmático-cultural de este tipo de estructuras (Carpes, 2022: 10), cuyas connotaciones «van más allá de la transmisión de un contenido semántico» (Carpes, 2022: 10). Considerando este último aspecto, cabe insistir en la necesidad de reconocer el significado implícito en la intención del hablante (Vulchanova y Vulchanov, 2022: 2).

La interpretación de las implicaciones extralingüísticas propias de las UF y, por extensión, de todas las formas del lenguaje figurado, no solo suponen un desafío para la comunidad autista, sino que la población neurotípica también experimenta, análogamente, los retos surgidos de la idiomaticidad fraseológica en algunas facetas, a pesar de reconocer la idiomaticidad presente en las UF de su lengua materna (LM) (Ruiz, 1997: 10), como en la adquisición de la fraseología idiomática de una lengua extranjera (LE) (García Alañón, 2019; García Benito, 2020; Gónzalez, 2019; Leal, 2013; Macías, 2019; Mena, 2019; Mogorrón, 2019; Nguyen, 2019; M. Sevilla, 2019; Solano, 2019; Solano y Bielawska, 2018; Szyndler, 2015; Valero, 2021; Zamora, 2004; Huéscar, 2022).

A este respecto, el desarrollo de una competencia fraseológica sólida es fundamental para alcanzar una competencia comunicativa integral, teniendo en cuenta que el uso inadecuado de las UF puede ocasionar una transgresión de las normas sociales establecidas, lo cual dificultaría aún más la interacción social (Szyndler, 2015: 202).

Si bien es cierto que se han planteado un número reducido de estudios en relación con la comprensión literal entre los sujetos con TEA de las diversas formas de lenguaje figurado, estos estudios no tienen en cuenta la globalidad de este fenómeno, sino que han prestado atención a aspectos parciales muy concretos. Aunque dichos trabajos se han centrado en la detección de este handicap, de índole lingüístico-pragmático, en el espectro autista. En cualquier caso, conviene resaltar que el aspecto esencial a ojos de la población autista no es entender o no literalmente el lenguaje figurado, sino en qué manera afecta esto a su competencia comunicativa y, en consecuencia, a su capacidad para interactuar con los demás.

Por otro lado, aunque una minoría de autores coincide en la necesidad de tratar dicha situación desde un enfoque pedagógico, hasta la fecha, no parece que se hayan diseñado propuestas de intervención destinadas al colectivo autista en este sentido (Huéscar, 2024a).

Desde hace algunos años, se investiga acerca de la utilización de las UF como medio para la enseñanza-aprendizaje de LE, lo que se conoce como fraseodidáctica, que es una disciplina diferente a la didáctica de la fraseología y a la didáctica de las UF (González, 2014). Más recientemente, se han elaborado propuestas en fraseodidáctica en otros ámbitos lingüísticos, como es el caso de la traducción (M. Sevilla, 2019; Zamora, 2019); sin embargo, pensamos que esta metodología docente se puede aplicar a más ámbitos que los mencionados.

En vista de todo lo anterior, la justificación de este estudio en el marco de la fraseodidáctica se fundamenta en la necesidad de abordar las cuestiones relativas a la adquisición de la idiomaticidad fraseológica y, a través de ellas, del lenguaje figurado por parte de los aprendientes con TEA de grado 1 para, así, fortalecer su capacidad comunicativa y de interacción social.

Por su parte, la presente investigación contiene varios capítulos: el marco teórico, el planteamiento de los objetivos y de las hipótesis, el marco metodológico y la descripción de dos estudios empíricos. Se cierra con la discusión de los resultados y las conclusiones obtenidas de las investigaciones llevadas a cabo, además del conjunto de referencias bibliográficas consultadas a lo largo de este trabajo.

Tras la introducción, en la cual señalaremos la motivación de esta investigación y la estructura del presente libro, en el primer capítulo se presentará el marco teórico acerca de la adquisición del lenguaje figurado en el espectro autista de grado 1 desde diferentes perspectivas, entre las que destacan la psicología, la lingüística, la didáctica, la fraseología y la fraseodidáctica. En primera instancia, se describirán algunas de las teorías con mayor relevancia en cuanto a la adquisición del lenguaje figurado por parte de la población autista, tales como la teoría de la mente (ToM), la teoría del lenguaje estructural, la teoría pragmática y la teoría de la rigidez lingüística, además de referenciar todas las cuestiones referentes a la regulación en cuanto a la atención de la diversidad en el sistema educativo español. En segunda instancia, se abordarán algunas cuestiones fraseológicas, como las taxonomías fraseológicas y paremiológicas de referencia, la presencia de todas las manifestaciones de lenguaje figurado en las UF

y las variables que afectan a la complejidad de dichas unidades fijas, además de aportar un marco legislativo en relación con la atención a la diversidad en el sistema educativo actual. En última instancia, nos centraremos en los procesos de aprendizaje de expresiones idiomáticas, tanto de los aprendientes neurodivergentes como del alumnado neurotípico.

Tras el marco teórico, propondremos los objetivos y las hipótesis formuladas para este libro en el tercer capítulo.

En el Capítulo III se detallarán las distintas metodologías de las dos investigaciones de carácter empírico que analizaremos en la presente revisión bibliográfica (Huéscar, 2022 y Huéscar, 2024b): la investigación evaluativa y el estudio de caso, el primero dirigido a alumnado neurotípico que estudia una LE y el segundo enfocado al aprendizaje de la LM en discentes neurodivergentes

En el Capítulo IV y el Capítulo V se hará referencia a los dos estudios mencionados (Huéscar, 2022; Huéscar, 2024b), sobre la adquisición del lenguaje figurado a través de la idiomaticidad fraseológica, en concreto, la presente en las locuciones. En el Capítulo VI se trabaja la adquisición del lenguaje figurado en LE por parte de discentes neurotípicos de ESO a través de locuciones inglesas que describen algunas emociones, mientras que, en el Capítulo V, se aborda la adquisición del lenguaje figurado en LM por parte de aprendientes neurodivergentes de ESO mediante locuciones españolas que también expresan emociones y sentimientos.

Por último, se cierra esta monografía con el análisis de los resultados obtenidos a lo largo de la revisión bibliográfica, con el fin de validar o refutar las hipótesis y de valorar en qué medida se alcanzan los objetivos específicos y el objetivo general, delineados en el Capítulo II. Por otro lado, plantearemos las conclusiones de la presente investigación, discutiremos las limitaciones derivadas de la investigación y sugeriremos posibles líneas de investigación futuras.

I

Marco teórico

El reto del lenguaje figurado en el TEA de grado 1

1.1. El TEA y sus aspectos básicos

Desde la publicación de la actualización del DSM-5 en 2013, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) introdujo algunos cambios significativos respecto a una nueva clasificación bajo el nombre de TEA. Asimismo, dicha clasificación integró algunos trastornos que se englobaban anteriormente dentro de los trastornos generalizados del desarrollo (TGD), tales como el autismo clásico de Kanner, el síndrome de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, en un único diagnóstico: el TEA.

Un cambio clave que trajo consigo esta actualización fue la exclusión del síndrome de Rett y del trastorno desintegrativo de la infancia del espectro autista, lo que marcó una clara ruptura con la clasificación anterior de los TGD.

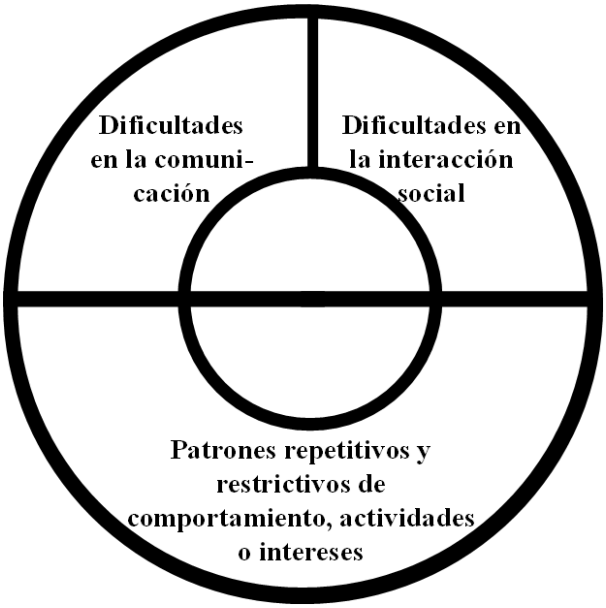
En términos generales, las alteraciones en el TEA se concentran en dos áreas principales:

- Dificultades en la comunicación y la interacción social: Estas incluyen desafíos en la reciprocidad socioemocional, como la dificultad para establecer relaciones adecuadas al contexto, interpretar las intenciones de otros o mantener conversaciones fluidas.
- Patrones repetitivos y restrictivos de comportamiento, actividades o intereses: Entre los cuales destacan movimientos repetitivos, adherencia rígida a rutinas, intereses intensos y específicos, o hipersensibilidad a estímulos sensoriales.

Además de dichas áreas, el TEA puede manifestarse de otras maneras, como detallamos a continuación:

- Estereotipias, manierismos (por ejemplo, aleteo de manos) o, incluso, la aparición de conductas repetitivas (la necesidad de llevar a cabo el mismo procedimiento para hacer determinadas tareas).
- Alteraciones en las funciones ejecutivas, como problemas de planificación, organización, flexibilidad cognitiva y autorregulación emocional.
- Déficit en habilidades sociales, como interpretar expresiones faciales o ajustarse a normas sociales implícitas.
- Dificultades en el habla o lenguaje, que pueden oscilar desde la ausencia de comunicación verbal hasta un desarrollo avanzado del lenguaje formal pero con limitaciones en el uso pragmático.
- Alteraciones sensoriales, como hipersensibilidad o hiposensibilidad a sonidos, texturas, luces o sabores.
- Literalidad al interpretar expresiones figuradas, lo que dificulta la comprensión de metáforas, ironías, sarcasmo, refranes o dobles sentidos.

Ilustración 1. Principales áreas de alteraciones en el TEA



Fuente: elaboración propia

Por su parte, la APA hace una clara diferencia entre tres niveles o grados de autismo basándose en el nivel de apoyo que la persona necesita en su vida cotidiana:

- Grado 1: *Necesidad de apoyo*
  Las personas con este grado suelen tener dificultades para iniciar interacciones sociales y responder a las mismas. Pueden parecer independientes en situaciones estructuradas, pero enfrentan desafíos importantes en contextos menos predecibles.
  Su lenguaje suele ser formalmente correcto, pero con deficiencias en el uso pragmático, como ocurre cuando se trata de comprender ciertos aspectos sociales o el propio lenguaje figurado.
- Grado 2: *Necesidad de apoyo considerable*
  Este nivel implica déficits más marcados en habilidades comunicativas y mayor rigidez en patrones de comportamiento.
  Las personas en este grado pueden requerir ayuda significativa para manejar situaciones sociales y adaptarse a cambios en su entorno.
- Grado 3: Necesidad de apoyo muy sustancial
  Caracterizado por una alteración severa de la interacción social y comportamientos extremadamente restrictivos y repetitivos.

Las personas en este nivel presentan dificultades profundas en el lenguaje funcional o pueden no desarrollar comunicación verbal.

Ilustración 2. Grados de autismo según la APA



Fuente: elaboración propia

1.2. Atención a la diversidad en Educación Secundaria para alumnos con TEA

A partir de la segunda mitad del siglo XX, como así decretan la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la modificación de la misma (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), todos los ciudadanos gozaban del derecho a recibir una educación digna, derecho que se debía garantizar para todo tipo de alumnado independientemente de sus circunstancias. Esto significa que se debe brindar al alumno de todos los medios posibles, por ejemplo, de tipo económico, para facilitarles su integración y permanencia en el sistema educativo.

En línea con esto último, el Real Decreto 1630/2006 (Ministerio de Educación, 2006) establece que la intervención educativa debe adaptarse a la diversidad del alumnado y el proceso de enseñanza-aprendizaje se aplicará de manera individualizada teniendo en cuenta el perfil y las características del alumno en cuestión.

Dicho aspecto se encuentra recogido del mismo modo en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato a nivel nacional o en el Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y en el Decreto n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a nivel regional, mediante los cuales se aboga a favor de una atención educativa diferente a la ordinaria en alumnos que presenten necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) entre los cuales se encuentran los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE).

Con el fin de fomentar una mayor atención a la diversidad del alumnado, ha sido fundamental la implementación de una educación inclusiva «como un aspecto imprescindible de la educación en la sociedad actual» (Orenes, 2016), dado que, con la antigua educación ordinaria, no se llegaban a atender adecuadamente a las necesidades específicas del alumnado. La educación inclusiva proporciona al alumnado esa atención educativa diferente que se encuentra recogido en el Real Decreto 1105/2014, el Decreto n.º 221/2015 y el Decreto n.º 220/2015 y todas las medidas curriculares, humanas o materiales necesarias para el alumno en cuestión pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales durante su trayectoria académica (Giné, 2001).

A nivel regional, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), mediante el Decreto 359/2009, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia decreta que los centros escolares son los agentes responsabilizados de proporcionar dicha atención a la diversidad y, para ello, «deben adoptar las medidas generales de atención a la diversidad facilitando el acceso y permanencia en el sistema educativo de su alumnado, las medidas de apoyo ordinario proporcionando una atención

individualizada a la diversidad de su alumnado y las medidas de apoyo específico ofreciendo al alumnado que presenta necesidad específica de apoyo educativo una respuesta educativa adecuada con objeto de que alcance el máximo desarrollo de sus capacidades personales y las competencias básicas y objetivos de etapa». (Consejería de Educación de la CARM, 2009).

Cada centro educativo se encarga de elaborar su propio Plan de Atención a la Diversidad, Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, recogido en la Programación General Anual, el cual debe plasmar, en términos generales, las medidas de atención a la diversidad y todos aquellos planes de actuación impulsados con el objetivo de atender correctamente a la diversidad de su alumnado, entre los que se encuentran las actuaciones generales para la atención a la diversidad, las medidas ordinarias y específicas, los principios para su implantación, seguimiento y evaluación, así como los programas concretos que se aplicarán para garantizar que todos los alumnos ACNEAE reciban la atención educativa que precisan (Orenes, 2016: 9).

La Consejería de Educación de la CARM establece tres tipos de medidas que deben ser contempladas en el Plan de Atención a la Diversidad de cada centro:

- **Actuaciones generales para la atención a la diversidad:** aquellos medios que cada centro facilita para mejorar el sistema educativo y facilitar a los alumnos el proceso de escolarización con el fin de hacer frente a las desigualdades sociales existentes entre el alumnado. La atención a la diversidad se clasificaría dentro de este tipo de medida.
- **Medidas de apoyo ordinario:** esta serie de estrategias están relacionadas con el contexto sociocultural de un determinado centro. De este modo, la CARM adapta el currículo de cada etapa educativa a dicho contexto. Por ejemplo, esto se consigue mediante las distintas asignaturas optativas que se ofertan en el centro que pueden variar mucho de un centro a otro o al proporcionar apoyo individualizado en el aula ordinaria al alumnado que lo precise.
- **Medidas de apoyo específico:** estas medidas, por su parte, poseen un carácter más específico ya que son programas que se desarrollan para aquel alumnado cuyas necesidades educativas no se cubran mediante las medidas de apoyo ordinario con el fin de que dicho alumnado también pueda alcanzar los objetivos establecidos en su respectiva etapa educativa y que consigan una mayor integración en el sistema educativo. Un buen ejemplo de este tipo de medidas son las adaptaciones curriculares significativas, en las que el currículo se ve modificado para el alumnado que lo precise. Dichas medidas serán propuestas y recogidas en un informe psicopedagógico (Resolución de 13 de marzo de 2018, modelos de informes) realizado tras la evaluación psicopedagógica del alumno (Resolución de 27 de febrero de 2013 de instrucciones para su realización).

La respuesta educativa al alumnado con TEA pasa por la realización de un Plan de Trabajo Individualizado (PTI) según lo establecido en la Resolución de 15 de junio de 2015, por la que se establece el alumnado destinatario de los planes de trabajo individualizados y orientaciones para su elaboración, en el que se recoja la hoja del tutor; la hoja de adaptación curricular individualizada, significativa o no significativa, con la selección de los estándares de aprendizaje a trabajar por el profesor de la asignatura y, en su caso, por el PT o el AL y hoja de habilidades específicas de PT, hoja de habilidades específicas del AL y hoja de habilidades específicas del fisioterapeuta, en el caso de que intervengan con el alumno.

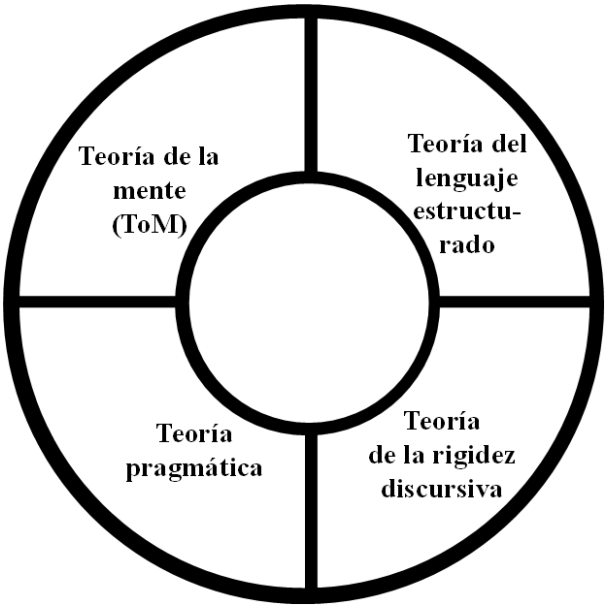
En el ámbito regional, la CARM fomenta esta educación inclusiva a través, por ejemplo, de la creación de organismos regionales como el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Autismo y otros Trastornos Graves del Desarrollo (Orden de 1 de marzo de 2007, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Autismo y Trastornos Graves del Desarrollo), una institución que pertenece a la Consejería de Educación de la Región de Murcia, la cual tiene como objetivos primordiales facilitar el proceso de escolarización del alumnado con autismo y graves trastornos del desarrollo, ser partícipes en la detección y evaluación psicopedagógica, proporcionar apoyo a los familiares de este tipo de alumnado, elaborar recursos y materiales útiles, entre otras funciones.

Como concluye Orenes (2016), la atención a la diversidad es fundamental que se lleve a cabo en el aula por todo el personal docente, dado que esto no es solo labor del tutor, sino también de todos los profesores que imparten docencia, los cuales deben cooperar entre ellos para que exista una homogeneidad en sus decisiones.

1.3. La problemática sobre las expresiones idiomáticas en el TEA de grado 1

De acuerdo con la psicología, la lingüística y la psicolingüística, se han desarrollado algunos estudios empíricos que trataban de abordar las causas de esa excesiva literalidad observada en las personas con un diagnóstico de TEA. En este estudio, nos centraremos en cuatro de estas líneas de investigación por contar con una amplia variedad de publicaciones en medios especializados en el ámbito de estudio: la teoría de la mente (ToM), la teoría del lenguaje estructural, la teoría pragmática y la teoría de la rigidez lingüística (Huéscar, 2024a).

Ilustración 3. Teorías relacionadas con la interpretación de las expresiones idiomáticas en el TEA de grado 1



Fuente: elaboración propia

Diversos estudios (Calderón *et al.*, 2012; Martí, 2013; Lecheler *et al.,* 2021; Bamicha y Drigas, 2022; Andreou y Skrimpa, 2020; Andreou *et al.,* 2020) han establecido una relación entre la dificultad para comprender el lenguaje figurado y la teoría de la mente (ToM). Esta teoría se refiere a la capacidad de las personas para deducir los estados mentales de nuestro entorno, como creencias, deseos, emociones o intenciones, así como para predecir comportamientos en función de dichas inferencias. Según los autores citados, la ToM desempeña un papel crucial en los desafíos que enfrentan las personas autistas al procesar enunciados no literales, ya que estos

requieren de la interpretación de la intencionalidad del hablante más allá del significado literal del discurso (Kissine, Clin y De Villiers, 2016: 876; Chahboun *et al.,* 2016: 2). En este contexto, la dificultad para comprender unidades idiomáticas parece estar relacionada con un menor desarrollo de las habilidades asociadas a la ToM en el caso de sujetos diagnosticados con TEA. Sin embargo, desde sus inicios, la ToM ha sido objeto de intensos debates en el ámbito de la psicología. Aunque cuenta con un amplio respaldo teórico y empírico, también ha enfrentado multitud de críticas. Numerosos detractores argumentan que la ToM no se sostiene y no es capaz de explicar las dificultades existentes en cuanto a la comprensión del lenguaje figurado en personas con TEA, sugiriendo la necesidad de considerar otros factores cognitivos, lingüísticos y pragmáticos que podrían influir en estas limitaciones. Este debate resalta la complejidad del fenómeno y subraya la importancia de analizar otros enfoques para comprender y abordar estas dificultades.

Estos académicos, en cambio, apuestan por la validez de la hipótesis del lenguaje estructural, en el que el handicap relacionado con la interpretación literal de cualquier discurso idiomático por parte de personas con TEA, depende, sobre todo, «de las habilidades lingüísticas de cada hablante en particular debido a que dichos enunciados suelen recogerse en los diccionarios (Van Herwegen y Rundblad, 2018: 2; Chahboun *et al.*, 2016: 3), es decir, están institucionalizados y forman parte de la competencia lingüística» (Huéscar, 2024a), por lo que no se puede relacionar con una característica intrínseca del espectro autista (Gernsbacher y Pripas-Kapit, 2012: 94; Morsanyi *et al.*, 2020: 5; Norbury, 2004: 1179), sino más bien a «una competencia lingüística deficiente o incompleta» (Huéscar, 2024a). Esta idea se refuerza con estudios derivados de la corriente del lenguaje estructural, como el llevado a cabo por Norbury (2004), en el que se afirmaba que únicamente aquellos participantes con trastornos específicos del lenguaje (no únicamente del espectro autista) experimentaban dificultades en la comprensión de unidades idiomáticas, mientras que quienes contaban con habilidades lingüísticas mayores (vinculados con el espectro autista o no) eran capaces de comprender el significado de dichas unidades a partir de la situación comunicativa, por lo que este último perfil mostraba un rendimiento similar al de los participantes neurotípicos en relación a la comprensión del lenguaje figurado y, por tanto, no siempre los participantes autistas tendían a procesar literalmente dicho lenguaje. No obstante, de acuerdo con algunos estudiosos actuales, la teoría del lenguaje estructural tampoco se sostiene (Vicente y Martín, 2021: 7), puesto que las dificultades afrontadas por los individuos con TEA en lo que respecta a la comprensión del lenguaje figurado se asocian primordialmente con deficiencias en las habilidades pragmáticas del lenguaje (Girard *et al.*, 2021; Morsanyi y Stamenkovic, 2021; Vulchanova *et al.*, 2019; Chahboun *et al.*, 2016; Tordera, 2007; Ervas, 2012; Vicente y Falkum, 2021: 2; Murray *et al.,* 2015; Vulchanova y Vulchanov, 2022: 4; White y Nelson, 2015: 2; Salvador, 2019: 18: Vance, 2009: 7; Kissine, Clin y De Villiers, 2016: 875) y en el procesamiento de inferencias pragmáticas (Girard *et al*., 2021: 2; Chahboun *et al*., 2016: 2; Vulchanova y Vulchanov: 2022: 2; Vulchanova *et*

al., 2019: 304), a lo que cabría añadir las implicaturas (Grice, 1975) —convencionales y conversacionales—, todo ello condicionado por las convenciones sociales en las distintas situaciones comunicativas. Estos desafíos vinculados a la pragmática del lenguaje se suman a otras características pragmáticas no lingüísticas asociadas al TEA en el desarrollo de la comunicación, como puede ser la imposibilidad de mantener la vista del interlocutor, la violación continuada de las máximas griceanas, la falta de gesticulación y de la capacidad para interpretar los gestos que los demás utilizan como apoyo a su discurso, centrarse en un único tema de conversación o no respetar el turno de palabra, todo lo cual supone un obstáculo para el correcto desarrollo de la comunicación (American Psychiatric Association, 2013; Kissine, 2012: 1-2). La dificultad no residiría, pues, en el lenguaje *per se,* sino en el uso no literal que se hace del lenguaje y en aspectos no lingüísticos implicados en la interacción social en torno a la comunicación.

Del mismo modo, otra idea actual que se hace eco de la interpretación literal del discurso por parte de personas autistas es la teoría de la rigidez lingüística, la cual defiende que la inflexibilidad característica del espectro autista, como ocurre, en el seguimiento estricto de rutinas y reglas por parte de la comunidad autista, se manifiesta de igual forma en el uso de la lengua (Vicente y Falkum, 2021; Vicente y Martín, 2021). En línea con esto último, este conjunto de rigideces ante la utilización de las normas lingüísticas impiden o, al menos, interfieren en la comprensión de las diferentes manifestaciones de lenguaje figurado.

Todas las teorías presentadas, como se ha señalado de forma previa, describen las posibles causas por las cuales las personas del espectro autista sin discapacidad intelectual asociada afrontan un desafío adicional en la comprensión de los enunciados y sintagmas no literales, a pesar de que el área del lenguaje no sufra alteraciones en el plano gramatical (Girard *et al*., 2021: 3; Kalandadze *et al*., 2016; Chahboun *et al.,* 2016: 2; Vulchanova y Vulchanov: 2022: 4: Vance, 2009: 7).

Ahondando en todo lo anterior, cabe subrayar que establecer un límite estrictamente rígido entre lo lingüístico y lo pragmático parece una tarea laboriosa, particularmente porque dicho límite es más bien difuso: la pragmática, que se considera una subdisciplina dentro de la lingüística, abarca el uso del lenguaje en relación con los hablantes, es decir, analiza la manera en la que el lenguaje se utiliza dentro de situaciones comunicativas determinadas (O'Keeffe *et al.,* 2020). A diferencia de la lingüística, la pragmática muestra un mayor interés por los aspectos socio-culturales que afectan, de alguna manera, a las comunidades lingüísticas y a las situaciones comunicativas en las que se desarrollan las conversaciones de esas comunidades (Solano, 2019: 123), además del registro lingüístico (Szyndler, 2015: 202).

Este límite se encuentra reflejado a la perfección, por ejemplo, en lo que Solano (2012) denomina «enunciados fraseológicos de tipo pragmático», como es el caso de la expresión *¡Maldita sea!*, un subgrupo de UF idiomáticas que, junto con las metáforas, el humor, el sarcasmo, la ironía, los actos de habla indirectos, las

hipérboles, las implicaturas griceanas y la metonimia, constituyen lo que conocemos como lenguaje figurado (Vulchanova y Vulchanov, 2022: 1; De Villiers, Myers y Stainton, 2010: 1; Chahboun *et al.*, 2016: 1; Vulchanova *et al.,* 2019). En lo que respecta a los enunciados fraseológicos de tipo pragmático, el significado de estas UF sólo puede abordarse a partir del contexto situacional, por lo que, para su correcta interpretación y producción, se precisa de una «competencia comunicativa completa», alcanzada únicamente a través del conocimiento de «aspectos socio-culturales de la comunidad lingüística a la que pertenecen, y las situaciones que propician su utilización» (Solano, 2019: 123), en parte debido a la alta idiomaticidad pragmática presente en este tipo de enunciados. A pesar de que la autora relacione estos atributos a un único subgrupo de UF, esta alta idiomaticidad pragmática se contempla, en mayor o menor grado, en el resto de UF idiomáticas presentes en las taxonomías fraseológica y paremiológica de referencia (Solano, 2019; J. Sevilla y Crida, 2013), por lo que se puede aplicar por extensión a todas las expresiones fijas (UF) de contenido idiomático y al resto de formas de lenguaje figurado.

De igual modo, algunas UF idiomáticas se configuran a partir de recursos lingüísticos no literales, como es el caso de la metáfora y la metonimia[1], e incluso, en ocasiones, estas expresiones convencionalizadas pueden sufrir alteraciones formales y semánticas, como es el caso de las unidades fraseológicas modificadas[2] (UFM), fenómenos que evidencian nuevamente la base pragmática por la que se asientan las UF de carácter idiomático. En tal sentido, pese a que las UF por definición se encuentran institucionalizadas y convencionalizadas (Corpas, 1996; Vulchanova y Vulchanov, 2022; Morsanyi y Stamenkovic, 2021), son expresiones lexicalizadas y registradas en los diccionarios (Van Herwegen y Rundblad, 2018; Vulchanova y Vulchanov, 2022), pudiendo considerarse parte del léxico empleado por cada hablante en particular, el uso de las mismas en el discurso comunicativo sólo pueden procesarse adecuadamente a partir de otras competencias de índole pragmático capaces de predecir el significado idiomático de dichas unidades (De Villiers, Myers y Stainton, 2010; Szyndler, 2015: 202), aparte de su faceta lingüística (Chahboun *et al.,* 2016; Solano, 2019: 123; Vicente y Falkum, 2021) y cultural (Szyndler, 2015: 203).

[1] La metáfora y la metonimia se explicarán más adelante en la sección de Fraseología; no obstante, adelantamos aquí un ejemplo de UF metafórica y otro ejemplo de UF metonímica: la locución verbal «ponerle el cascabel al gato» (RAE, DLE, 2021), es una UF de carácter metafórico en la que el gato simboliza un problema de muy difícil solución. Por otra parte, un ejemplo de UF metonímica es la locución verbal «cerrar la boca» (DLE, 2021), en la que «la boca» hace referencia al habla (se sustituye el habla por el órgano empleado para hablar).

[2] Las unidades fraseológicas modificadas (UFM) se abordarán más adelante en la sección de Fraseología. Un ejemplo de UFM puede ser «Por la boca vive el pez» (título de una canción de Fito & Fitipaldis, 2006), creada a partir de la paremia «Por la boca muere el pez» (Sevilla y Zurdo, 2009).

1.4. Las expresiones idiomáticas en el marco de la teoría fraseológica

Como se ha señalado en las distintas teorías presentadas en la sección previa (la ToM, la teoría del lenguaje estructural, la teoría pragmática y la teoría de la rigidez lingüística), las personas del espectro autista presentan un handicap adicional respecto a la comprensión y producción de las diversas manifestaciones del lenguaje figurado, tales como las metáforas, el humor, el sarcasmo, la ironía, los actos de habla indirectos[3], las hipérboles, las implicaturas griceanas, la metonimia y las unidades idiomáticas (Vulchanova y Vulchanov, 2022: 1; De Villiers, Myers y Stainton, 2010: 1; Chahboun *et al.,* 2016: 1; Vulchanova *et al.*, 2019: 304).

Estas últimas, como se ha citado en el apartado anterior, desde el ámbito de la fraseología, reciben el nombre de «unidades fraseológicas».

Corpas Pastor (1996: 20) define dichas unidades estables en su *Manual de fraseología española* del siguiente modo:

> (...) son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomaticidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos los aspectos en los distintos tipos.

De la definición propuesta, podemos extraer las características propias de dichas combinaciones de palabras, las cuales se sintetizan, siguiendo a Corpas Pastor (1996: 19-31) de este modo:

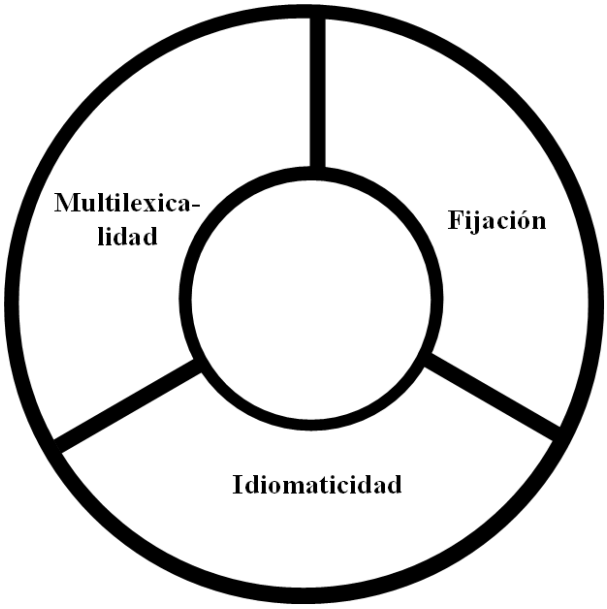
- Las UF son «poliléxicas»; es decir, están formadas por más de una palabra gráfica y pueden extenderse hasta el nivel de la oración compuesta.
- Las UF poseen una «alta frecuencia de uso y de coaparición».
- Debido a esta alta frecuencia de uso por las que se caracterizan, las UF terminan «institucionalizandose» y «convencionalizandose».
- Las UF presentan un alto grado de fijación tanto interna, la cual se observa, según Zuluaga (1980), en a) el orden de los componentes, b) las categorías gramaticales y c) el inventario de los componentes, como externa, que es aquella fijación que se produce en determinados contextos. Por «fijación» se entiende el proceso de gramaticalización al que están sometidas las UF por el cual a la combinación de palabras se le asigna un significado conjunto.

[3] Consideramos que los actos de habla indirectos están incluidos en el concepto de implicatura griceana, por lo que en adelante solo tendremos en cuenta estas últimas, que representan también la subcategoría del acto de habla indirecto. Un ejemplo de ello es la pregunta «¿tienes hora»?, mediante la cual no se quiere saber si el interlocutor conoce o no conoce la hora, se pretende que el receptor del mensaje comunique la hora exacta.

- En ocasiones, las UF se caracterizan por ser idiomáticas, en otras palabras, el significado de dichas combinaciones de palabras no se puede deducir por la suma del significado aislado de cada uno de los elementos que conforman la UF. La autora considera la idiomaticidad como uno de los aspectos esenciales de estas unidades, aunque, como afirman J. Sevilla y Crida (2013), «no todas las UF tienen sentido metafórico».
- Las UF pueden presentar cierta variación en sus componentes léxicos y estructurales. Dichas variaciones pueden ser diacrónicas, diafásicas y diatópicas (J. Sevilla y Crida, 2013).
- Las UF manifiestan las características anteriormente mencionadas en distinto grado.

Por su parte, Pamies Bertrán (2007: 174) reformula y resume las características de las UF enunciadas por Corpas Pastor en tres criterios definitorios: a) fijación, b) multilexicalidad e c) idiomaticidad.

Ilustración 4. Características de las UF



Fuente: elaboración propia

Fijación

La fijación de las UF se observa, según Zuluaga (1980: 97), fundamentalmente en el orden de los componentes, debido a que en una UF no puede haber ninguna variación respecto al orden de los elementos que la componen; en las categorías gramaticales, ya que estas no admiten cambios en el tiempo verbal, ni en el género, ni en el número, ni en la persona; en el inventario de sus componentes, al no poderse eliminar, insertar ni sustituir ninguno de los elementos que conforman estas combinaciones de palabras y, por último, las UF también se resisten a cualquier cambio de categoría gramatical, lo que se conoce como «fijación transformativa».

Las UF no solo presentan una fijación en su forma, sino que esta se traslada del mismo modo al significado de las mismas, como estiman Seco, Andrés y Ramos (2004: XVI). No obstante, esta fijación no se presenta igual en todas las UF y no es «absoluta» (Seco, Andrés y Ramos, 2004: XVI), sino que estas combinaciones «muestran un alto grado de fijación» (Penadés, 1999: 11) , pero, en ocasiones, se pueden observar algunas pequeñas variaciones.

Multilexicalidad

La «multilexicalidad», también denominada «polilexicalidad» o «pluriverbalidad», es la propiedad por las que las UF se combinan en dos o más palabras gráficas, como es el caso de «arroz con leche», «poner los ojos como platos» o la paremia «a caballo regalado, no le mires el diente» (García-Page, 2008).

Teniendo en cuenta la definición propuesta, las unidades léxicas simples con acepciones figuradas e idiomáticas, tales como «¡Hola!», «¡Adiós!» o «¡Jesús!», no se consideran UF, ya que no cumplen con el criterio de multilexicalidad. Asimismo, las locuciones verbales con forma canónica del tipo «apañárselas» sí se identifican como poliléxicas porque, al conjugar las formas verbales, se puede apreciar que están compuestas por dos o más palabras gráficas y, por tanto, cumplen el criterio de multilexicalidad («se las apaña», por ejemplo). Sin embargo, García-Page (2008) es de la opinión de que los compuestos gráficos y los compuestos sintagmáticos (con y sin guion) se consideran palabras compuestas y no responden al criterio de multilexicalidad y, por ende, deben excluirse de la clasificación de las UF.

Otros autores, entre los que se encuentran Pamies (2007) o Gálvez y M. Sevilla (2021), discrepan en este aspecto y ponen en duda la exclusión de estas expresiones por aplicación del criterio de multilexicalidad, como ocurre en el caso de «pez globo» o en el de «estrella de mar», lo que posibilita la inclusión de estas combinaciones de palabras dentro del grupo de la fraseología.

Idiomaticidad

Como se ha señalado con anterioridad, la idiomaticidad es el «rasgo semántico propio de ciertas construcciones lingüísticas fijas cuyo sentido no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni del de su combinación» (Zuluaga; 1980: 122).

Al igual que ocurre con la fijación, la idiomaticidad «no se manifiesta por igual y uniformemente, sino de forma gradual». Por tanto, cuando tratamos las características de las UF, siempre hacemos alusión a una «posible idiomaticidad» (J. Sevilla y Crida, 2013), puesto que cada UF posee un grado distinto en cuanto a idiomaticidad (García-Page, 2008: 27).

Clasificación de las UF

En el presente trabajo, se ha estimado conveniente incluir la taxonomía fraseológica de Solano (2012) y la taxonomía paremiológica aportada por J. Sevilla y Crida (2013), además de incorporar los «compuestos sintagmáticos» en la clasificación de la fraseología, de acuerdo con lo establecido por Pamies (2007) y Gálvez y M. Sevilla (2021).

Como se observa en la tabla 1 y en la ilustración 5, Solano (2012) distingue dos ámbitos de la fraseología bien diferenciados entre sí, la fraseología y la paremiología, dentro de los cuales se observa una variedad de tipos de unidades fijas, sintagmas fraseológicas, enunciados fraseológicos, esquemas sintácticos y paremias, cada una de las cuales incluye, a su vez, una variedad tipológica:

- **Fraseología:** dentro de esta disciplina lingüística y de acuerdo con Solano (2012), se incorporan los sintagmas fraseológicos, los enunciados fraseológicos y los esquemas sintácticos.

    - Los **sintagmas fraseológicos**, en palabras de Solano, son «UF que no constituyen ni equivalen a enunciados completos, necesitando combinarse con otros signos lingüísticos para constituir un acto de habla completo» (Solano, 2012: 117-128). Mientras que los enunciados fraseológicos y los esquemas sintácticos poseen cierta independencia respecto a su significado y constituyen enunciados completos, los sintagmas fraseológicos carecen de esta independencia y dependen de otros elementos para construir un enunciado completo. Este es el caso de las colocaciones, las locuciones y los compuestos sintagmáticos, que Solano no incorpora en su tabla, pero que hemos incluido de acuerdo con Pamies (2007) y Gálvez y M. Sevilla (2021).
        1. Las **colocaciones** se pueden definir como unidades sintagmáticas que se han terminado institucionalizando, «cuya combinación viene determinada por el uso en una lengua o geolecto concreto» (Solano, 2012: 117-128). «Examen oral» o «extremar la precaución» son dos ejemplos de colocaciones.
        2. Las **locuciones** son sintagmas con un elevado nivel de fijación en la lengua y desempeñan la función de palabras o sintagmas (Solano, 2012: 117-128). Algunos ejemplos de locuciones pueden ser «flor de la vida» o «edad del pavo».
        3. Los **compuestos sintagmáticos,** como es el caso de «Trastorno del Espectro Autista» o «síndrome de Down», son, al igual que los dos subtipos

anteriores, sintagmas fijos. Por este motivo, tanto Pamies (2007) como Gálvez y M. Sevilla (2021) proponen que deben ser estudiados desde el ámbito de la fraseología y no desde el ámbito de la terminología, debido a las grandes similitudes existentes entre las locuciones y los compuestos sintagmáticos (Gálvez y M. Sevilla, 2021: 58-74).

- Los **enunciados fraseológicos** aluden a «unidades comunicativas mínimas» (Zuluaga, 1980:191-192) con cierta «independencia enunciativa de carácter pragmático-situacional», cuyo ámbito de actuación suele producirse en los actos conversacionales (Solano, 2012: 117-128). Algunos ejemplos de enunciados fraseológicos son las expresiones «¡Buenos días!» o «¡Encantada de conocerte!», las cuales pertenecen a los enunciados fraseológicos de tipo rutinario.

- Los **esquemas sintácticos**, de acuerdo a las palabras de Zamora (1999: 743), son estructuras que poseen una parte fija e invariable y otra responde a determinadas variantes que son de libre configuración por parte del hablante. Este fenómeno se puede observar en los siguientes ejemplos: «¡Ojalá…!», «¿Qué te parece si…?»

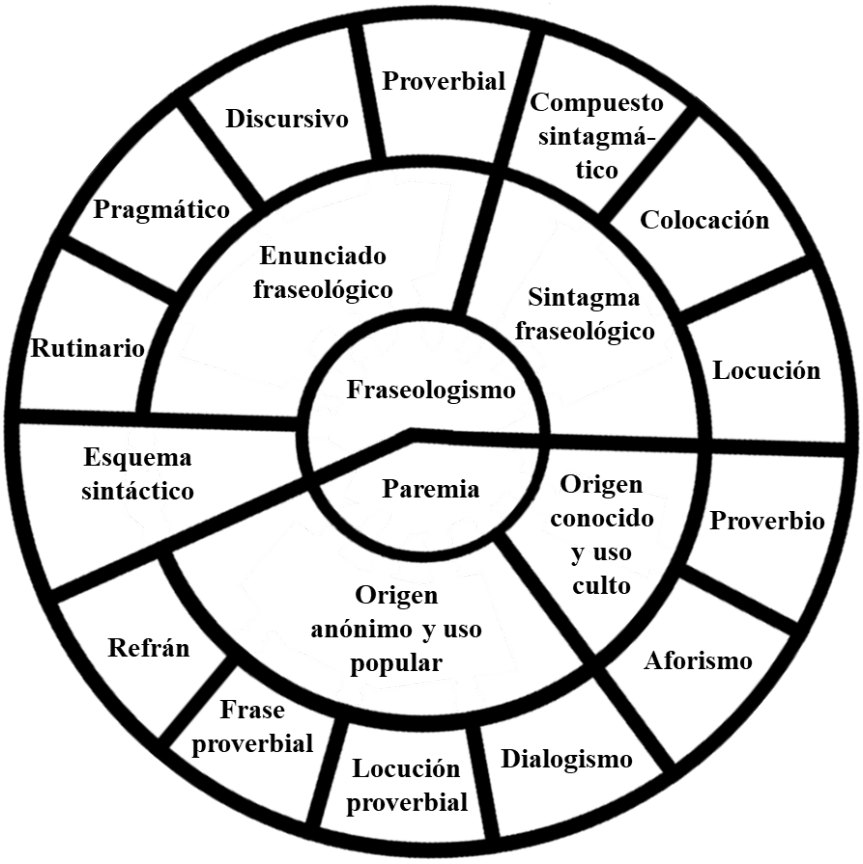
- **Paremiología:** este ámbito de la lingüística se dedica al estudio de las paremias, en otras palabras, «los enunciados breves, cerrados, de contenido sentencioso empleados tanto en el discurso oral como en el escrito» (J. Sevilla y Crida, 2013: 107). Aunque el enfoque principal de dicha disciplina corresponda mayoritariamente al tratado de los refranes, como es el caso de «En abril, aguas mil», en el ámbito de la paremiología se estudia otro tipo de paremias, entre los que se encuentran los proverbios, los aforismos, las frases proverbiales, las locuciones proverbiales y los dialogismos, las cuales se clasifican según el uso y el origen de las mismas, como se indica en la tabla superior. Solano (2012) solo menciona el hiperónimo paremia en su ordenación de UF y remite a los estudios previos de J. Sevilla (1988 y 1993) en relación con los subtipos de paremias, los cuales hemos sumado a la tabla de Solano en este estudio.

Tabla 1. Propuesta de clasificación de las UF teniendo en cuenta las aportaciones de Solano (2012), J. Sevilla y Crida (2013), Pamies (2007) y Gálvez y M. Sevilla (2021)

<table>
<tr><th>Ámbitos</th><th>Tipos</th><th colspan="2">Subtipos</th></tr>
<tr><td rowspan="7">Fraseología</td><td rowspan="3">Sintagmas fraseológicos</td><td colspan="2">Compuestos sintagmáticos
(Pamies, 2007; Gálvez y M. Sevilla, 2021)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Colocaciones</td></tr>
<tr><td colspan="2">Locuciones</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Enunciados fraseológicos</td><td colspan="2">Rutinarios</td></tr>
<tr><td colspan="2">Pragmáticos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Discursivos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Proverbiales</td></tr>
<tr><td>Esquemas sintácticos</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td rowspan="6">Paremiología</td><td rowspan="6">Paremias
(J. Sevilla y Crida, 2013)</td><td rowspan="2">De origen conocido y uso preferentemente culto</td><td>Proverbios</td></tr>
<tr><td>Aforismos</td></tr>
<tr><td rowspan="4">De origen anónimo y uso preferentemente popular</td><td>Refranes</td></tr>
<tr><td>Frases proverbiales</td></tr>
<tr><td>Locuciones proverbiales</td></tr>
<tr><td>Dialogismos</td></tr>
</table>

Fuente: elaboración propia

Ilustración 5. Tipos de UF

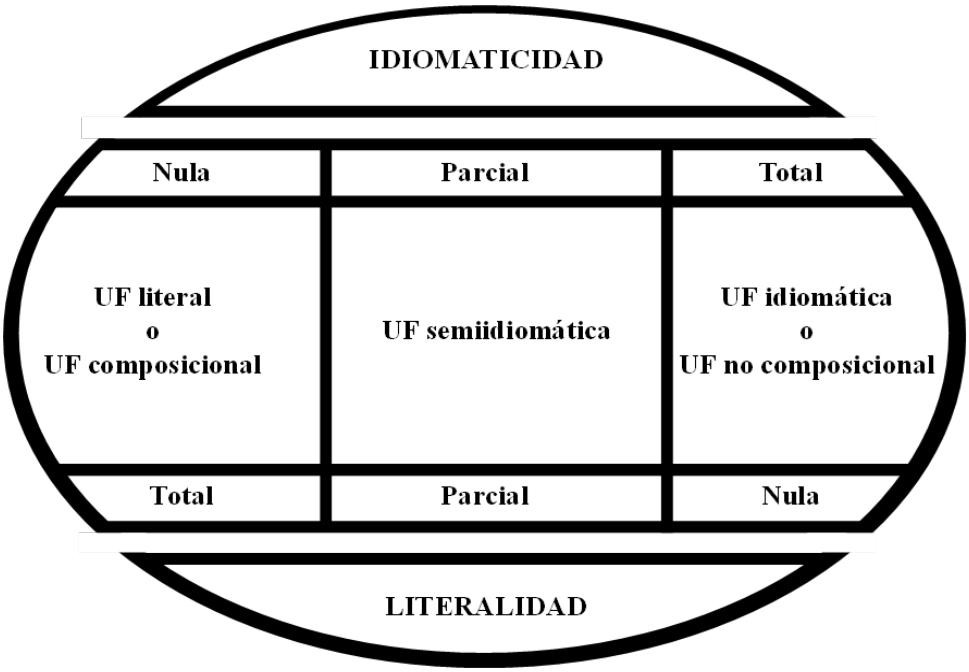


Fuente: elaboración propia

El sentido figurado que adquieren este tipo de unidades es debido, principalmente, a la idiomaticidad pragmática que normalmente las caracteriza. No obstante, al igual que sucede en el resto de características de las UF (fijación, multilexicalidad e idiomaticidad; Pamies, 2007: 174), esta idiomaticidad se manifiesta en un grado variable (García-Page, 2008: 27; J. Sevilla y Crida, 2013: 107) y podemos encontrar a) UF composicionales o literales (el significado del compuesto sintagmático «arroz con leche» es literal o composicional, dado que se utiliza para designar a un postre que se elabora cociendo arroz en leche; DLE, 2021), del mismo modo que hay b) UF no composicionales o idiomáticas en grado variable: UF con una idiomaticidad total (la locución verbal «mover cielo y tierra» presenta una idiomaticidad total, pues se refiere a aquellas personas que ponen todos los medios necesarios y todo el esfuerzo para conseguir un fin determinado; por consiguiente, este significado idiomático no guarda ninguna relación con la literalidad del sintagma; DLE, 2021) y UF parcialmente idiomáticas o semiidiomáticas (Mellado, 2020: 239), como la locución nominal «hermano de leche», puesto que, en la naturaleza de la estructura, podemos apreciar una parte literal (hermano) y otra parte idiomática (de leche); de este modo, «hermano de leche» se alude explícitamente a aquellas personas, que sin ser necesariamente hermanos biológicos, han sido amamantados por la misma mujer (DLE, 2021).

A tenor de lo afirmado, dentro del espectro autista, es probable que la comprensión de las unidades idiomáticas supongan un mayor desafío para este colectivo y, por el contrario, no exista una dificultad adicional en relación a la comprensión de unidades literales. Del mismo modo, las unidades semiidiomáticas podrían percibirse con un grado medio de dificultad y es posible que se precisen de inferencias pragmáticas e implicaturas de menor complejidad para interpretarlas correctamente, aunque, actualmente, no existen estudios ni teorías que sostengan la hipótesis formulada.

Ilustración 6. Idiomaticidad – Literalidad

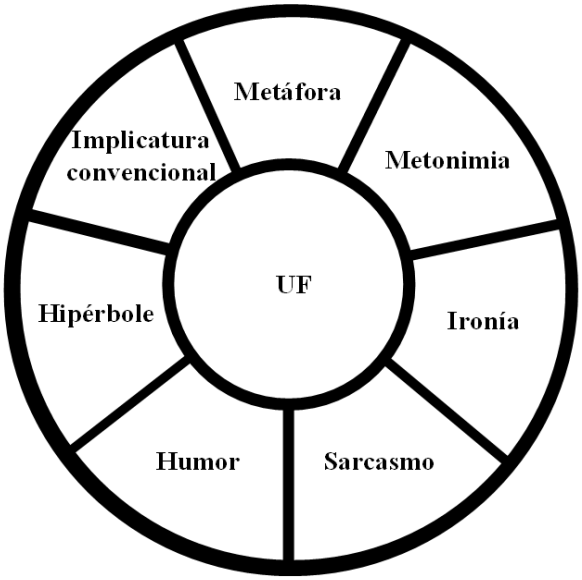


Fuente: elaboración propia

Las expresiones idiomáticas destacan dentro del lenguaje figurado porque, en muchos casos, concentran varias formas de dicho lenguaje idiomático en una misma expresión fija. Es común encontrar UF que se hayan formado a partir de metáforas, metonimias, ironías, sarcasmos, hipérboles, elementos humorísticos o implicaturas, como señalan algunos estudios recientes (Huéscar, 2024a).

- UF que incluyen metáforas. En la locución «con pie(s) de plomo» (DLE, 2021), la cual sugiere la necesidad de actuar con cautela ante determinadas situaciones que puedan suponer un cierto riesgo, se asocia la imagen metafórica de unos «pies de plomo» a la precaución extrema con la que se recomienda actuar en ocasiones.
- UF que incluyen metonimias. El compuesto sintagmático empleado en el ámbito ajedrecista «mate de la coz» (Illescas, 2019), el cual hace referencia al patrón de jaque mate ejecutado por la pieza del caballo es un ejemplo de metonimia, debido a que se utiliza una acción propia de los caballos (la coz) como forma para aludir a la pieza que efectúa el mate (el caballo). (Huéscar, 2023)
- UF irónicas. «Fíate de la Virgen, y no corras» es un enunciado fraseológico basado en la costumbre de pedir deseos a figuras religiosas, como la de la Virgen María en este caso. Literalmente, el enunciado te aconseja que confíes en que la Virgen va a conceder lo que se le ha pedido y no es necesario hacer nada para conseguirlo (correr). No obstante, el significado de este enunciado es justo el contrario, es decir, subraya la idea de que es importante esforzarse para conseguir lo que uno desea (DLE, 2021).
- UF sarcásticas. Es el caso del refrán «Si quieres saber cómo es fulanillo, dale un carguillo» (fuente oral), se relaciona con una cierta connotación burlesca a una persona que, tras ser ascendida en una actividad jerarquizada (trabajo, cargo político, entre otras) muestra su verdadera personalidad, la cual suele ser bastante reprochable (M. Sevilla y Huéscar, 2020).
- UF humorísticas. Con el refrán en desuso «Dio da mocos a quien no tiene pañuelo» y su variante «Da Dios almendras a quien no tienen dientes» (J. Sevilla y Zurdo, 2009) se expresa, con un marcado contenido humorístico, que hay personas con talentos y aptitudes que, por falta de recursos económicos, no pueden desarrollar (M. Sevilla y Huéscar, 2020).
- UF que incluyen hipérboles. La locución verbal «llorar a moco tendido» (DLE, 2021) se basa en la imagen de un llanto intenso, incluso, acompañado de secreción nasal con el fin de expresar que alguien llora descontroladamente sin consuelo.
- UF que incluyen implicaturas convencionales. Se utiliza la locución verbal «matarlas callando» (DLE, 2021) para indicar que una persona actúa para obtener un beneficio dando la imagen de bondad o de inocencia. La implicatura convencional de la locución reside en que este comportamiento está mal considerado socialmente y es reprobable.

Ilustración 7. Manifestaciones del lenguaje figurado presentes en UF



Fuente: elaboración propia

En segunda instancia, se distinguen por su naturaleza convencionalizada y por formar parte de la competencia lingüística (Van Herwegen y Rundblad, 2018; Vulchanova y Vulchanov, 2022; Corpas, 1997; Morsanyi y Stamenkovic, 2021; Norbury, 2004; Gernsbacher y Pripas-Kapit, 2012; Kalandadze *et al.,* 2016; Morsanyi *et al.*, 2020; Chahboun *et al.,* 2016), aunque siempre subyace el aspecto pragmático (Girard *et al.*, 2021; Morsanyi y Stamenkovic, 2021; Vulchanova *et al.*, 2019; Chahboun *et al.*, 2016; Tordera, 2007; Ervas, 2012; Vicente y Falkum, 2021: 2; Murray *et al.,* 2015; Vulchanova y Vulchanov, 2022: 4; White y Nelson, 2015: 2; Salvador, 2019: 18), que dificulta su uso en la interacción social. Como se ha planteado anteriormente, la idiomaticidad pragmática de las UF requiere de unos procesos inferenciales; por una parte, se precisa de un análisis semántico de los aspectos lingüísticos y, por otra parte, es necesario un análisis contextual, tanto de la situación comunicativa como de las convenciones sociales y la intencionalidad del hablante (Girard *et al.,* 2021: 2; Chahboun *et al.,* 2016: 2; Vulchanova y Vulchanov, 2022). Sin embargo, una persona diagnosticada con TEA no suele recurrir a esos procesos inferenciales, más bien suelen interpretar las expresiones idiomáticas del mismo modo que las combinaciones de palabras composicionales o literales

(Kalandadze *et al.,* 2016: 1; De Villiers, Myers y Stainton, 2010: 4; Vicente y Falkum, 2021: 3; Chahboun *et al.,* 2016: 19; Vulchanova y Vulchanov, 2022: 1: Vance, 2009: 4), puesto que, en ocasiones, los usuarios con TEA no se percatan de la existencia de un significado más allá del significado literal.

Además de la naturaleza idiomática y la composicionalidad semántica, existen multitud de variables que afectan al grado de complejidad de las UF, entre los que destacan la familiaridad o, más propiamente dicho, la competencia fraseológica pasiva, la motivación, la transparencia, la opacidad, la convencionalización, la variabilidad (variantes y UFM), la polisemia, la homonimia y la ambigüedad semántica (Girard *et al.,* 2021: 2; Chahboun *et al.*, 2016: 2; Vicente y Falkum, 2021: 3; M. Sevilla, 2013; Huéscar, 2024a).

- La familiaridad semántica o la competencia fraseológica pasiva. La competencia fraseológica pasiva hace referencia al conjunto de UF que el usuario de la lengua en cuestión no utiliza en la producción de su discurso, pero conoce gracias a su entorno familiar y social que sí las utiliza frecuentemente en diferentes situaciones comunicativas acertadas; si bien, podría utilizarlas potencialmente, puesto que conoce los factores semánticos y pragmáticos relacionados con el uso de dichas UF. Esta familiaridad o competencia fraseológica pasiva, permite que el proceso que lleva a la automatización de las UF resulte más simple en comparación con la adquisición y posterior automatización de UF totalmente desconocidas (Huéscar, 2024a).
- La motivación lingüística. Tal como señala M. Sevilla (2013: 183), las UF se originan a través de un motivo concreto, el cual puede tratarse de un referente físico o de un referente conceptual. Por ejemplo, el refrán «A buenas horas, mangas verdes» (J. Sevilla y Zurdo, 2009), el cual se emplea en situaciones en las que la solución a un problema o infortunio concreto llega demasiado tarde y ha sido ya resuelto por otros medios. La motivación lingüística de este refrán tiene su origen en la Castilla medieval: la Santa Hermandad, cuyo uniforme tenía las mangas de color verde, se encargaba de perseguir y castigar los delitos cometidos en las afueras de las ciudades. No obstante, con el paso del tiempo, este cuerpo se caracterizó por tardar en llegar a los lugares en los que se había cometido un delito, de modo que los crímenes quedaban o bien impunes o bien resueltos por los lugareños por sus propios medios (M. Sevilla y Huéscar, 2020). En este sentido, si conocemos el motivo que da lugar a una UF determinada facilita su comprensión y empleo (Huéscar, 2024a); si un usuario de la lengua conoce el origen de una UF, podrá utilizarla con propiedad en situaciones comunicativas acertadas.

- La transparencia y la opacidad semántica. Entendemos que una UF es transparente[4] cuando la codificación de la misma no conlleva ningún inconveniente en su interpretación semántica; por el contrario, las expresiones opacas[5] sí suscitan algunas problemáticas derivadas de su interpretación semántica (Mogorrón y Mejri, 2010: 9). Estos dos conceptos, junto con la naturaleza idiomática de las UF y la composicionalidad semántica, guardan una estrecha relación entre sí: cuanto mayor sea la transparencia de una expresión, mayor será su grado de literalidad y composicionalidad; en cambio, a medida que aumenta su opacidad, disminuyen tanto la literalidad como la composicionalidad, y se acentúa su carácter idiomático.
- El grado de convencionalización. Como ya se ha expresado en el apartado anterior, las UF están institucionalizadas y convencionalizadas, es decir, estas unidades lingüísticas se han fijado en la lengua y forman «parte del acervo socio-cultural de una comunidad hablante» (J. Sevilla y Crida, 2013: 106) para el caso de las paremias, pero que es extensible a todo tipo de UF. Otra prueba de esta convencionalización, reside en el hecho de que las UF, además de formar parte de la competencia lingüística, son unidades recogidas en obras lexicográficas, fraseográficas y paremiográficas, como queda patente en este trabajo, en el que se documentan todas las UF utilizadas como ejemplos.
- La variabilidad. Las UF pueden experimentar cierto grado de variabilidad en dos facetas: en sus respectivas variantes y en las UFM.
  Por una parte, las UF pueden presentar cierta variación en sus componentes léxicos y estructurales, desde una perspectiva diacrónica, diafásica y diatópica (J. Sevilla y Crida, 2013: 107). Este es el caso del refrán «Abril, aguas mil» (J. Sevilla y Zurdo, 2009), que, además de esta forma canónica, cuenta con una amplia gama de variantes, entre las que se encuentran variaciones de índole diatópico como «En abril, aguas mil, todas caben en un barril» (Cuba) y «En abril, aguas mil, y en mayo, hasta que rompa el sayo» (Colombia) (J. Sevilla y Zurdo, 2009). Del mismo modo, «A caballo regalado, no le mires el dentado» (J. Sevilla y Zurdo, 2009) se considera una variante diacrónica del refrán de uso actual «A caballo regalado, no le mires el diente» (J. Sevilla y Zurdo, 2009), al igual que la locución adverbial malsonante «cagando leches» (DLE, 2021) es un claro ejemplo de variante de tipo diafásico de la UF «a toda velocidad» (Bosque, 2004) debido al cambio de registro.
  Por otra parte, a pesar de la naturaleza convencionalizada de las UF y de la fijación de las mismas (Corpas, 1997: 19-20), estas unidades admiten cierto grado de variabilidad y creatividad (Corpas, 1996: 20; Corpas y Mena, 2003: 181; J. Sevilla

[4] Un ejemplo de UF transparente es el refrán en desuso «Quien no se aventura, no ha ventura» (J. Sevilla y Zurdo, 2009), el cual alude a la necesidad de arriesgarse para alcanzar las metas propuestas.

[5] Un ejemplo de UF opaca es la locución verbal «hacer luz de gas» (DLE, 2021), utilizada para hacer referencia a un tipo de abuso psicológico en el que una persona altera la realidad para hacer dudar a otra persona de su percepción de dicha realidad.

y Crida, 2013: 107). Dicha creatividad fraseológica se hace evidente en las UFM —también conocidas como «desautomatizaciones» (Corpas y Mena, 2003: 181) o «deslexicaciones» (García-Page, 1989)— en las cuales los usuarios de la lengua modifican el significante, el significado o el acto comunicativo en el que se suelen emplear estas unidades (Ovejas, 2022: 141) y les atribuyen unas características novedosas, lo cual supone una ruptura, normalmente voluntaria e intencionada, de las características originales de una UF (Illán, 2021: 126) y una transgresión de la norma de la lengua (Llopart, 2020: 124), mediante la cual se consigue un efecto expresivo y sorprendente en el receptor del mensaje (Mena, 2003: 136; Llopart, 2020: 122; Martí, 2015: 119). En este sentido, la modificación de este tipo de unidades puede tener lugar en aspectos formales de la UF[6], en aspectos semánticos de estas combinaciones de palabras [7] (Martí, 2015: 119), o en aspectos comunicativos[8] (Mena, 2003). En palabras de Mena (2019), «en este tipo de usos creativos de la fraseología, el usuario debe ser capaz no solo de identificar la UF canónica, sino también de activar toda la información que posee la UF y del contexto en el que aparece», lo que precisa nuevamente de inferencias pragmáticas de gran complejidad para posibilitar la comprensión y producción de estas unidades modificadas, fundamentalmente debido a la intencionalidad (Mena 2003 y 2004: 501; Martí, 2015: 120) y al posible carácter irónico de estas combinaciones de palabras (Timofeeva, 2005, en Martí, 2015).

- La polisemia, la homonimia y la ambigüedad semántica. La polisemia, por su parte, hace referencia a aquellas expresiones a las que se les vincula con más de un significado a un único significante (Ariño y López, 2021: 87). Las UF no se encuentran ajenas a dicho fenómeno lingüístico (Mogorrón y Mejri, 2010: 9); así, por ejemplo, la locución verbal «estar en las nubes» (DLE, 2021), tiene hasta tres significados muy diferentes entre sí, pues se puede entender como que una persona está muy distraída, muy feliz o que dicha persona no cesa de imaginar cosas irreales. La polisemia no debe confundirse con la homonimia, especialmente en el caso de algunas UF que presentan una forma idéntica a la de combinaciones libres de palabras. Aunque las UF están compuestas por varios lexemas, funcionan como

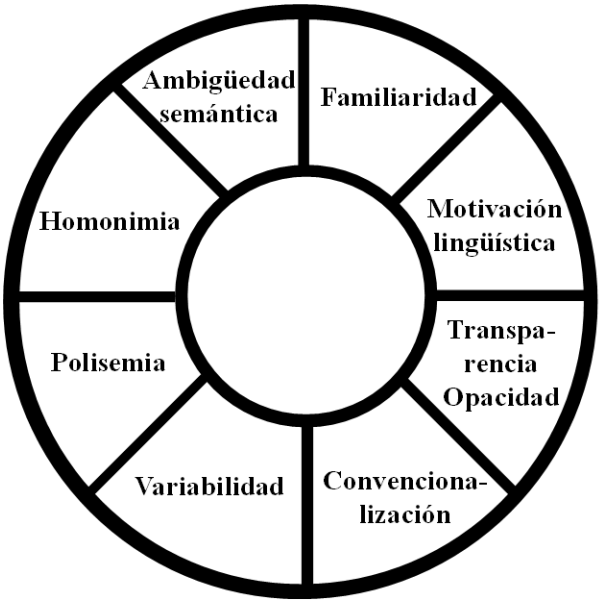
[6] Un ejemplo de desautomatización por modificación de la forma puede ser «Ojos que no ven, gabardina que te quitan» (Martínez de Sousa, 2001), el cual se origina a partir del refrán de uso actual «Ojos que no ven, corazón que no siente» (J. Sevilla y Zurdo, 2009).

[7] Un ejemplo de desautomatización por modificación del significado se aprecia en el enunciado fraseológico «Buenos días» (DLE, 2021), si se emplea para indicar que una conversación se ha acabado y no como fórmula de saludo, que es su significado institucionalizado.

[8] Un ejemplo de desautomatización de una UF por utilizarla en una situación comunicativa diferente a la habitual podría ser hacer uso de la locución verbal «levantar la sesión» (DLE, 2021) para poner fin a un encuentro entre amigos en un bar, dado que esta UF se utiliza habitualmente n situaciones comunicativas formales como fórmula de cierre para indicar el final de una reunión: «Se levanta la sesión».

un único significante global, dotado de un significado idiomático estable. En cambio, en las combinaciones libres, cada palabra conserva su propio significante y contribuye de manera independiente al significado total del enunciado. La homonimia se manifiesta claramente en locuciones como «ponerse las botas» (DLE, 2021), expresión que, además de ser polisémica —pues puede interpretarse de diversas formas tanto en el español peninsular como en variedades americanas—, coincide formalmente con una construcción literal del habla cotidiana. Esta locución puede aludir, por ejemplo, a alguien que se beneficia excesivamente de una situación, o a una acción placentera realizada con intensidad (como comer en abundancia). No obstante, en su interpretación literal, también puede entenderse simplemente como el acto de calzarse las botas, lo que evidencia la existencia de una combinación libre con la misma forma superficial. Como se aprecia en el ejemplo planteado con anterioridad, la homonimia puede generar ambigüedad semántica en la comunicación y dar lugar a malentendidos, puesto que se suele entrelazar una UF con un significado idiomático y una combinación libre de palabras idéntica formalmente a la UF, pero con un significado literal diferente al de la UF.

Ilustración 8. Variables que afectan a la complejidad de las UF



Fuente: elaboración propia

1.5. La didáctica de las expresiones idiomáticas en alumnado neurotípico y neurodivergente

Si bien se reconoce que los conceptos abordados en la sección precedente, tales como la naturaleza idiomática, la composicionalidad semántica, la familiaridad semántica, la competencia fraseológica pasiva, la motivación, la transparencia, la opacidad, la convencionalización, la variabilidad, la polisemia, la homonimia y la ambigüedad semántica, influyen en la comprensión y producción de UF de contenido idiomático tanto en individuos neurotípicos como en personas dentro del espectro autista, cabe señalar que el proceso de adquisición de la competencia fraseológica presenta diferencias notables entre ambos grupos. En el caso de los individuos neurotípicos, el desarrollo de la comprensión de enunciados no literales avanza gradualmente a lo largo de la infancia y adolescencia, de acuerdo con el nivel de complejidad de las expresiones idiomáticas. Según Pulido *et al.* (2007), entre los 5 y los 10 años, los niños comienzan a interpretar algunas expresiones idiomáticas más transparentes, ya que antes de esa edad, las suelen interpretar de manera literal. Sin embargo, ciertos desafíos en el reconocimiento de la idiomaticidad fraseológica continúan existiendo en diversos contextos, como en la fraseología especializada. Este fenómeno ha sido documentado por M. Sevilla (2019) y Macías (2019) en sus investigaciones sobre el aprendizaje de la fraseología en textos científicos y jurídicos, respectivamente, así como en la fraseología en textos generales de LE (Leal, 2013; Solano y Bielawska, 2018; Huéscar, 2022).

Por otro lado, en el TEA, las dificultades lingüísticas y pragmáticas persisten durante la adolescencia e incluso en la adultez, lo que da lugar a un desarrollo y adquisición más lento de las competencias lingüístico-pragmáticas en comparación con los niños y adolescentes neurotípicos (Girard *et al.,* 2021; Chahboun *et al.,* 2016; Vulchanova y Vulchanov, 2022; White y Nelson, 2015; Vance, 2009). Entre las personas con TEA, ciertas competencias lingüístico-pragmáticas presentan una mayor complejidad en su adquisición (Villiers, Myers y Stainton, 2010). Este obstáculo se refleja, por ejemplo, en expresiones con un mayor grado de idiomaticidad (Girard *et al.,* 2021) y en expresiones idiomáticas ambiguas (Vicente y Falkum, 2022; Chahboun *et al.,* 2016), las cuales suelen coincidir formalmente con combinaciones libres de palabras susceptibles de ser interpretadas de manera literal. Esto se debe a que, en ocasiones, las personas autistas no perciben que estas expresiones puedan tener un significado distinto al literal, a diferencia de los neurotípicos, quienes, aunque no conozcan el significado de una expresión idiomática, son capaces de reflexionar sobre la posibilidad de que se trate de una expresión figurada (Vicente y Falkum, 2021). No obstante, como se ha señalado en el apartado anterior, las dificultades que enfrenta una persona con autismo no se limitan únicamente a la interpretación de expresiones idiomáticas, sino que también incluyen aspectos como la falta de competencia fraseológica pasiva, la opacidad, la convencionalización, la variabilidad, la polisemia, la presencia de otros tipos de lenguaje figurado en las UF (metáforas, metonimias,

ironía, sarcasmo, hipérboles e implicaturas griceanas), así como las convenciones sociales que regulan los actos comunicativos en los que se insertan dichas unidades.

A pesar de los retos mencionados, la adquisición de la competencia fraseológica idiomática en personas con TEA es, en efecto, posible (Girard *et al.*, 2021; Van Herwegen y Rundblad, 2018), considerando que las habilidades lingüístico-pragmáticas en este espectro tienden a desarrollarse de manera más tardía y progresiva. Este hecho permite la posibilidad, desde el ámbito educativo, de trabajar las UF de carácter idiomático y otros aspectos del lenguaje figurado al diseñar e implementar acciones formativas destinadas a la comunidad autista, con el fin de que estas habilidades se desarrollen adecuadamente desde etapas tempranas. Ejemplos de intervenciones que reflejan este enfoque incluyen las elaboradas por Melogno y Pinto (2019), Orenes (2016), Santos (2022), Vance (2009) y Salvador (2019), así como las iniciativas impulsadas por padres de niños y adolescentes con autismo, como se puede observar en los trabajos de Rubio y Rubio (2014), Rubio (2016a, 2016b), y Vega (2018, 2020), que recogen ejemplos de UF mediante ilustraciones con el objetivo de clarificar su significado (Huéscar, 2024a).

Huéscar (2024b), desarrolla un estudio empírico en el que diseña e implementa una intervención psicopedagógica dirigida a un grupo de individuos de Educación Secundaria diagnosticados con TEA de grado 1 con el fin de trabajar en el aula el lenguaje figurado en LM mediante UF idiomáticas; una vez implementada, la autora lleva a cabo una valoración de la intervención. En esta investigación, se tuvieron en cuenta los principios teóricos sobre psicología, lingüística, fraseología y fraseodidáctica que acabamos de presentar (Huéscar, 2024a) y se reprodujo una metodología basada en la Fraseodidáctica, experimentada previamente en el aula de LE con discentes neurotípicos de Educación Secundaria (Huéscar, 2022). Para la estructuración de la intervención psicopedagógica de estos dos estudios empíricos, en esta metodología se consideraba el uso de las cuatro fases pedagógicas propuestas por Solano (2019) para introducir las UF en el aula de LE. Aunque estas fases están relacionadas con el aprendizaje de la fraseología en LE, también pueden utilizarse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las UF en la LM y en otros tipos de lenguaje figurado (Huéscar, 2024a):

- Fase de concienciación: El alumno toma conciencia del componente fraseológico presente en su LM o en otras LE.
- Fase de atención: Se introducen las características de las UF mediante ejemplos extraídos de la LE.
- Fase de adaptación: El alumno comprende el significado idiomático de las UF, si lo hubiere.
- Fase de apropiación: El estudiante utiliza las UF en situaciones comunicativas variadas.

Dado el especial interés de la investigación de Huéscar (2024b) para esta revisión, así como el del estudio previo (Huéscar, 2022), ambas investigaciones se presentarán en detalle en esta monografía de la siguiente manera: en primer lugar, en el Capítulo V, se explicará el diseño e implementación de una intervención psicopedagógica sobre lenguaje figurado en LE para estudiantes neurotípicos de Educación Secundaria (Huéscar, 2022) y su posterior evaluación; a continuación, de forma análoga, en el Capítulo VI, se mostrará el diseño e implementación de una intervención psicopedagógica sobre lenguaje figurado en LM para estudiantes neurodivergentes (diagnosticados de TEA de grado 1) de Educación Secundaria (Huéscar, 2024b) y su posterior evaluación.

II

Hipótesis y objetivos

El objetivo general de la investigación reside en posibilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje figurado mediante las UF idiomáticas en alumnado de Educación Secundaria perteneciente al espectro autista de grado 1.

Para alcanzar este objetivo, cabe validar las siguientes hipótesis:

- La comprensión y producción de la idiomaticidad por parte del alumnado de Educación Secundaria con TEA de grado 1 se puede trabajar a partir de intervenciones formativas.
- La metodología para trabajar la idiomaticidad en LM por parte de alumnos de Educación Secundaria con TEA de grado 1 puede ser similar a la empleada para trabajar la idiomaticidad en LE por parte de alumnos neurotípicos.

Con el objeto de verificar la validez de dichas hipótesis, y alcanzar nuestro objetivo general, sugerimos los siguientes objetivos específicos:

- Establecer la percepción de la idiomaticidad en LE por parte del alumnado neurotípico de Educación Secundaria.
- Detectar las dificultades del alumnado autista de grado 1 en LM relacionadas con la idiomaticidad en Educación Secundaria.
- Establecer las líneas básicas para trabajar la idiomaticidad en LM para alumnado autista de grado 1 en Educación Secundaria.

Establecer las líneas básicas para abordar el componente emocional en aprendientes con TEA de grado 1 en Educación Secundaria a través de la fraseodidáctica.

III

Metodología

Esta monografía consistirá en una revisión bibliográfica narrada de las publicaciones más relevantes acerca del lenguaje figurado en el espectro autista y su aprendizaje, desde un punto de vista multidisciplinar, considerando los ámbitos de la psicología, la lingüística, la fraseología y la fraseodidáctica. En este sentido, se han consultado publicaciones en inglés, español, francés, italiano y catalán localizadas en las siguientes fuentes bibliográficas generales y especializadas: Scielo, SemanticScholar, ResearchGate, Google Scholar, Biblioteca Antonio Nebrija de la Universidad de Murcia, PubMed y Biblioteca fraseológica y paremiológica. De igual modo, se han utilizado algunas obras lexicográficas, fraseográficas y paremiográficas, tales como *Refranero multilingüe* (J. Sevilla y Zurdo, 2009), *REDES* (Bosque, 2004), *Dilea* (Penadés, 2019), *DLE* (Real Academia Española, 2021) y *Diccionario fraseológico documentado del español actual* (Seco, Andrés y Ramos, 2004) para documentar UF utilizadas como ejemplos de distintos aspectos relativos a la naturaleza del lenguaje figurado y a las características de las propias UF.

Especificaremos, a continuación, la metodología de los dos estudios empíricos de Huéscar sobre fraseodidáctica aplicada a la didáctica del lenguaje figurado en LE (inglés) para estudiantes neurotípicos (2022) y en LM (español) para estudiantes diagnosticados con TEA de grado uno (2024b), dado que, por su especial relevancia en esta revisión, se presentan en detalle en el Capítulo V y en el Capítulo VI, respectivamente. Gracias a estas dos investigaciones, ha sido posible comparar los distintos procesos de aprendizaje que experimentan dos grupos con perfiles cognitivos muy dispares y con necesidades educativas diversas al enfrentarse a un mismo reto: el lenguaje figurado.

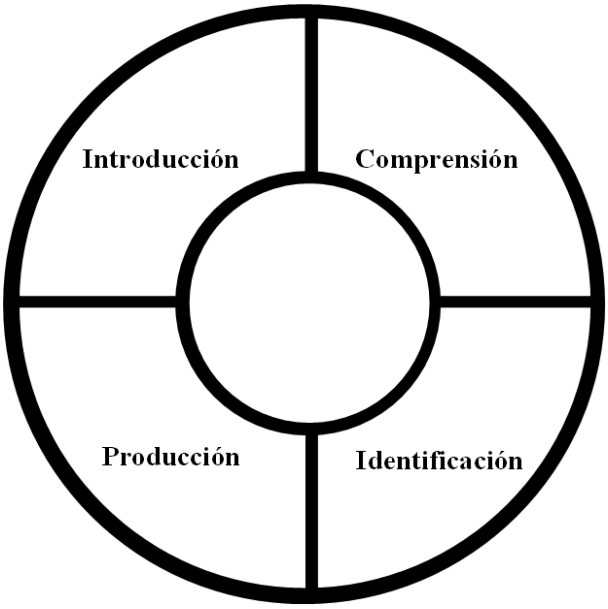
En los estudios mencionados, la investigación evaluativa se basó en el diseño, implementación y evaluación de una intervención educativa específica, enfocada en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje figurado mediante UF de carácter idiomático (los dos estudios se han basado en sendas series de locuciones con las que se expresan sentimientos). La efectividad de estas propuestas de intervención educativa se valoró en función de una serie de variables, incluyendo el contexto educativo, la metodología pedagógica utilizada, los materiales didácticos elaborados, los criterios y los objetivos de aprendizaje establecidos, entre otras. En la investigación evaluativa, tras la implementación y evaluación de las secuencias didácticas, se hace posible identificar las posibles áreas de mejora y las estrategias pedagógicas que podrían optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en futuros contextos educativos similares (Escudero, 2016: 3).

Paralelamente, el estudio de caso, por su parte, permite un análisis meticuloso y detallado de un ejemplo o caso concreto, lo que contribuye a comprender de manera contextualizada algunos fenómenos educativos que tienen lugar en entornos reales. Según Martínez (1988), este método es verdaderamente útil para investigar ejemplos complejos y representativos, permitiendo una indagación exhaustiva que puede revelar aspectos específicos de un fenómeno que podrían pasar desapercibidos en investigaciones más amplias y generalizadas (Álvarez y San Fabián, 2012). Por tanto,

este método resulta de especial interés, puesto que brinda la posibilidad de explorar en profundidad las dinámicas particulares de un caso único.

En los dos estudios, se prestó atención a los resultados obtenidos por los estudiantes en la secuencia didáctica que configuraba la intervención educativa. Dicha secuencia se fundamentó en el modelo de secuenciación didáctica de Solano y Bielawska (2019) y se estructuró de acuerdo con las fases pedagógicas de Solano (2019: 56), introducción, comprensión, identificación y producción, adaptadas a la enseñanza de UF idiomáticas (locuciones) en una LE, para el primer estudio empírico (Huéscar, 2022; Capítulo IV), y en una LM para el segundo estudio empírico (Huéscar, 2024b; Capítulo V).

Ilustración 9. Fases pedagógicas de la intervención educativa implementada



Fuente: elaboración propia

El diseño de la secuencia didáctica del segundo estudio empírico (Huéscar, 2022), dirigido a personas del espectro autista de grado 1, se ve inevitablemente condicionado por el perfil de los destinatarios de la propuesta de intervención, lo que llevó a utilizar pictogramas de ARASAAC (2016), a poner en práctica la metodología TEACCH (Gándara, 2007) y a formular las cuestiones de forma breve y accesible, sin que estos aspectos impidieran evaluar el nivel de adquisición de la competencia fraseológica idiomática en las cuatro fases pedagógicas descritas anteriormente y de manera que se pudieran trabajar las emociones consideradas en la intervención. En el primer estudio empírico (Huéscar, 2024b), también se utilizaron como herramientas de evaluación, un cuestionario de autoevaluación y un cuestionario motivacional.

IV

Estudio empírico I

Lenguaje figurado en lengua extranjera para individuos neurotípicos en Educación Secundaria

4.1 intervención psicopedagógica

El aprendizaje de UF en el aula de LE en Educación Secundaria plantea desafíos notables para los estudiantes neurotípicos, especialmente en aquellas expresiones idiomáticas cuyo significado no puede deducirse de manera composicional, como se ha comentado en el apartado 1.5, sobre la didáctica de las expresiones idiomáticas en alumnado neurotípico y neurodivergente. A diferencia de las UF de la LM, que los aprendientes neurotípicos de Educación Secundaria suelen interpretar sin mostrar apenas ninguna dificultad, la naturaleza idiomática de estas expresiones en una LE requiere un enfoque didáctico específico para superar las barreras de comprensión semántica y pragmática que presentan (Huéscar, 2022: 112). Estas barreras quedaron patentes tras evaluar los conocimientos previos del alumnado sobre fraseología en lengua inglesa mediante una actividad inicial informal realizada en el aula de forma previa a la aplicación de la secuencia de actividades (Huéscar, 2022: 115). En dicha evaluación, se presentaron algunos de los fraseologismos idiomáticos que se abordaron posteriormente en la sesión dedicada a la gramática dentro de la secuenciación didáctica. Los resultados de esta actividad inicial evidenciaron que el grupo de estudiantes de la ESO, en el que se implementó la propuesta, carecía de nociones sobre los aspectos fraseológicos tratados.

Teniendo en consideración la situación que se acaba de describir, Huéscar (2022: 113) se planteó integrar la enseñanza de la fraseología idiomática en el aula de LE para un grupo de estudiantes de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con nivel B1.1 de lengua inglesa según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002). En la propuesta didáctica de Huéscar, se emplearon las redes sociales como herramienta educativa para abordar las dificultades que los aprendientes suelen experimentar con las UF idiomáticas en inglés, especialmente las dificultades derivadas de una interpretación literal de estos sintagmas fijos.

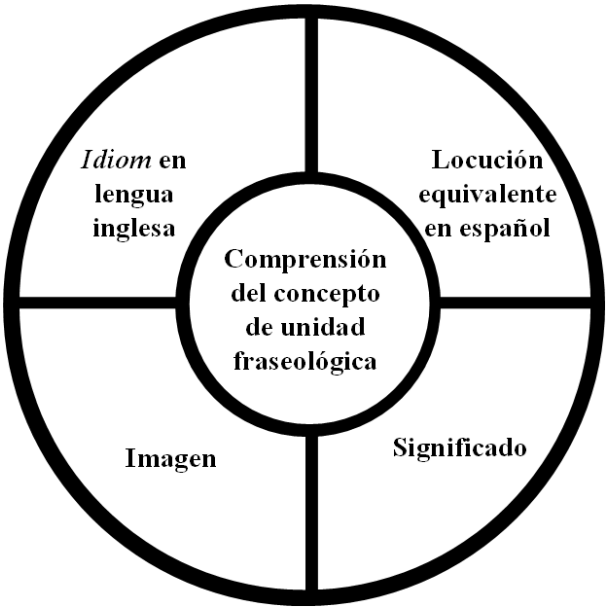
Para lograr este objetivo, Huéscar (2022) diseñó una secuenciación didáctica específica enfocada en la enseñanza de locuciones idiomáticas (conocidas como *idioms* en lengua inglesa), atendiendo a la clasificación de Solano (2012: 117-128) en el ámbito del aprendizaje léxico, dado que se trata de unidades ampliamente empleadas en contextos comunicativos diversos que cumplen la función de palabras. Para este estudio, Huéscar (2022: 116) seleccionó un corpus de locuciones relacionadas con emociones y sentimientos (Tabla 2), en sintonía con los contenidos del tema *Feelings* del libro de texto *Solutions (3rd Edition) Pre-Intermediate Student's Book* (Falla y Davies, s.a.: 8-17), utilizado como manual en el aula en la que se puso en práctica la secuencia didáctica, cuyo diseño se fundamenta en el modelo de secuenciación didáctica de Solano y Bielawska (2019) y las fases pedagógicas de Solano (2019: 56), adaptadas a la enseñanza de UF en una LE, como se ha mencionado en el Capítulo III.

El desarrollo de la secuencia didáctica diseñada para este estudio, y estructurada en las cuatro etapas pedagógicas de Solano (2019: 56), es decir, introducción, comprensión, identificación y producción, se centró en fomentar la adquisición de la competencia fraseológica en inglés, específicamente en fraseologismos idiomáticos (locuciones). Las actividades propuestas y los materiales y recursos para llevarlas a cabo en cada una de las cuatro fases fueron las siguientes (Huéscar, 2022: 115-117):

Fase de introducción

Durante esta primera etapa, relacionada con las fases de concienciación y atención descritas por Solano (2019), se ofreció al alumnado una explicación detallada sobre las características formales de las UF descritas en la secuencia didáctica: las locuciones. Esta introducción se realizó a partir de ejemplos en la LM de los estudiantes, específicamente con locuciones que suelen emplearse frecuentemente en contextos orales, considerando que el grado de familiaridad de estas locuciones en estos contextos sería más alto para los discentes. Para ilustrar estas características formales, se recurrió a equivalentes en español (LM) de los *idioms* que posteriormente se trabajarían en la intervención educativa (Tabla 2) con el fin de facilitar la comprensión inicial del concepto de UF idiomática, en general, y de locución, en particular.

Ilustración 10. finalidad de la tarea de la fase de introducción y elementos utilizados



Fuente: elaboración propia

En esta etapa, se abordaron fraseologismos como o*jos como platos*, *no tener un duro*, *ser un libro abierto* y *camino de rosas.* Los estudiantes identificaron sin dificultad el significado de todas ellas, demostrando una comprensión sólida de las mismas en su LM.

Posteriormente, se introdujeron las equivalencias en inglés de estas expresiones, que coincidían en gran medida con algunos de los *idioms* incluidos en la lista que los estudiantes debían abordar en sesiones posteriores. Para complementar esta presentación, se incluyeron imágenes ilustrativas que ayudaban a representar visualmente el significado de estas UF. A continuación, se detalla el conjunto de locuciones inglesas idiomáticas que constituyen el corpus facilitado a los aprendientes:

Tabla 2. Corpus de locuciones inglesas idiomáticas facilitado al alumnado

IDIOMS
Have a ball
Have a blast
Crazy for (someone or something)
Put up a fight
Have eyes like saucers
Couch potato
Bed of roses
Bed of nails
Have/get butterflies in (one's) stomach
Be an open book
Not have a bean
Be on cloud nine
Feel blue
Over the moon
Be green with envy
In tears
Fall in love (with someone)
Be in the mood for (something)
Love at first sight

Fuente: Huéscar (2022: 116)

Fase de comprensión

Esta etapa pedagógica, que se vincula estrechamente con la fase de adaptación (Solano, 2019), tiene como principal objetivo la comprensión del significado, ya sea idiomático o literal, de diversas UF.

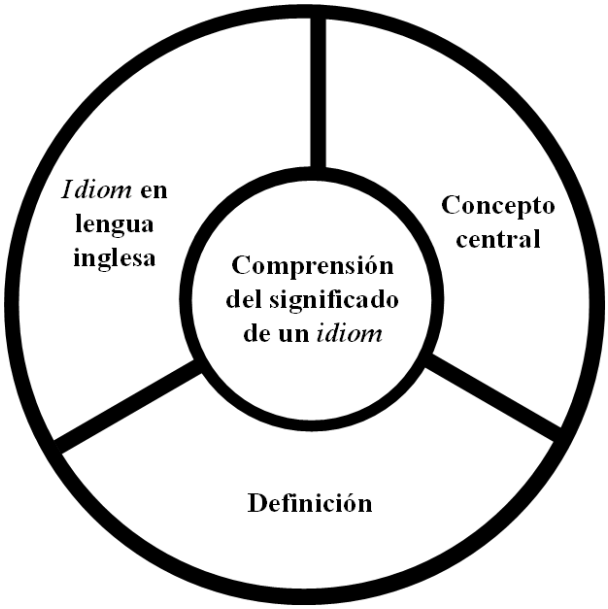
Para facilitar esta comprensión, se ha creado una actividad que integra la metodología de la gamificación en el aula. La dinámica propuesta es una versión adaptada del juego *¡Alto el lápiz!*, en la cual los estudiantes tuvieron que completar una tabla con el concepto central o idea clave (*key concept*) y la definición correspondiente a distintos *idioms* previamente seleccionados encontrada en el diccionario de referencia (*The Free Dictionary*), permitiéndoles desarrollar una definición propia para cada uno de los fraseologismos. Con este ejercicio se pretendía, además de reforzar el conocimiento de las UF, fomentar la participación activa de los estudiantes, convirtiendo el proceso de aprendizaje en una experiencia más interactiva y entretenida. A continuación se presenta la estructura de la tabla empleada en esta tarea.

Tabla 3. Ejemplo de tabla que debían cumplimentar los discentes

IDIOM	KEY CONCEPT	DEFINITION
Feel blue	Sadness	When someone's feeling blue is because he or she is feeling sad
Have eyes like saucers		
Couch potato		
Have/get butterflies in (one's) stomach		

Fuente: Huéscar (2022: 116)

Ilustración 11. Finalidad de la tarea de la fase de introducción y elementos utilizados



Fuente: elaboración propia

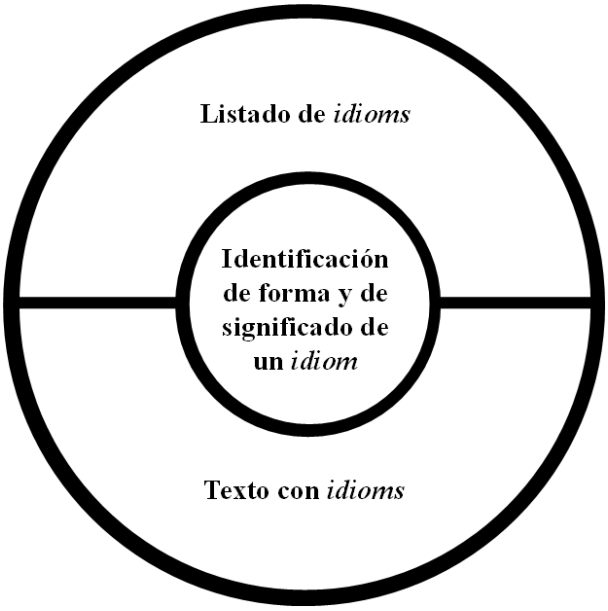
Fase de identificación

Durante esta etapa, se implementaron diversas estrategias con el fin de que los estudiantes reconocieran tanto la forma como el significado de las UF, ya fueran idiomáticas o no, en textos orales y escritos.

Una de las estrategias didácticas más comunes para facilitar esta identificación es recurrir a ejemplos que compartan un referente común. Por ejemplo, Szalek (2005) se centra en aquellas UF que incluyen colores, mientras que Santiago (2014) estudia las paremias que contienen nombres de animales invertebrados en español. En este estudio empírico, Huéscar (2022) optó por estrategias de identificación en torno a una serie de *idioms* con un tema común (en este caso, las emociones, dado que permitía establecer la conexión con uno de los temas del libro de texto empleado en el aula) enfocadas en encontrar un concepto clave que facilitara la interpretación del significado de los mismos. Estos conceptos se discutieron con los estudiantes en relación con el listado de fraseologismos que se utilizaría en la actividad (Tabla 2).

Una vez definidas las estrategias de identificación, se proporcionó a los estudiantes un texto que incorporaba algunas de las locuciones trabajadas previamente en la sesión de gramática con el fin de que identificaran esas UF dentro del texto.

Ilustración 12. Finalidad de la tarea de la fase de identificación y elementos utilizados



Fuente: elaboración propia

Fase de producción

En esta etapa final, que se puede asociar con la fase de apropiación (Solano, 2019), los estudiantes debían utilizar los *idioms* de forma correcta en textos orales y escritos, adaptándolos a diversas situaciones comunicativas.

Para lograrlo, se solicitó a los estudiantes redactar un breve artículo sobre uno de los *idioms* de la tabla 2. El artículo debía integrar toda la información previamente trabajada, añadiendo aspectos adicionales, de manera que los contenidos de este artículo breve debían ser los siguientes: el fraseologismo en inglés, su frecuencia de uso, la definición del diccionario de referencia, su traducción literal al español (para distinguir entre su significado literal y su significado idiomático), una explicación personal del significado idiomático, una idea clave (emoción representada por el *idiom*) y un ejemplo contextualizado.

Finalmente, los artículos escritos por los estudiantes fueron publicados en las redes sociales de la revista *Paremia*, la primera revista española especializada en el estudio de paremias o enunciados breves y sentenciosos; también incluye estudios dedicados a las expresiones idiomáticas.

Ilustración 13. Ejemplo de artículo redactado por los aprendientes para la tarea final

@revista_paremia



revista_paremia 🇬🇧couch potato → currently used idiom referring to "someone who habitually engages in sedentary activities, usually understood as frequently watching television" (The Free Dictionary).

This idiom, whose literal translation into Spanish could be "una patata de sofá", alludes to a very lazy person who does the bare minimum and prefers spending all day addicted to television-watching instead of working.

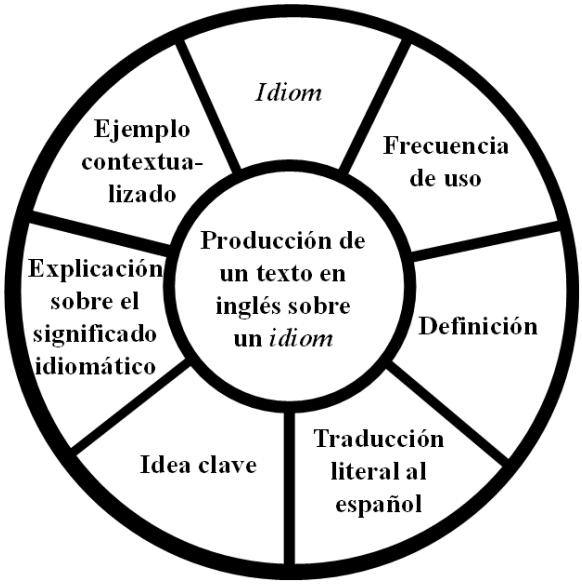
--My mother is such a couch potato because she spends the whole day on the sofa.

🇪🇸couch potato → locución sustantiva de uso actual (The Free Dictionary) utilizada para nombrar a una persona que se esfuerza lo mínimo y prefiere pasar el día viendo la televisión desde el sofá antes que trabajar.

💬 Texto de Javier García Bernabé, Estela Arroyo García y Sergio Andrés

Fuente: Huéscar y M. Sevilla (2020)

Ilustración 14. Finalidad de la tarea de la fase de producción y contenidos del texto producido



Fuente: elaboración propia

4.2. Evaluación de la intervención psicopedagógica

Una vez implementada la propuesta de intervención, Huéscar (2022: 117-119) valoró los resultados a través de tres instrumentos de evaluación: en primer lugar, un cuestionario de autoevaluación facilitado a los discentes acerca de sus conocimientos fraseológicos (tabla 4); en segundo lugar, las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la tarea final (tabla 5); y, por último, un cuestionario con el que se cuantificó el componente motivacional de los estudiantes durante el desarrollo de la intervención formativa (tabla 6). De igual modo, en este apartado, se visualizarán en diferentes tablas los resultados obtenidos a través de cada uno de los procedimientos de evaluación.

En relación con el conocimiento fraseológico manifestado por los participantes tras la intervención en el cuestionario de autoevaluación, en la tabla 5 se aprecia que, mayoritariamente, afirman conocer ejemplos de locuciones españolas, comprender el concepto de expresión idiomática (locución / *idiom*), ser capaces de entender el significado de algunos *idioms* y de utilizarlos en contexto. En otras palabras, los estudiantes pensaron que habían incorporado el conocimiento fraseológico a su competencia lingüística después de la secuencia de tareas.

Tabla 4. Resultados extraídos de la autoevaluación del conocimiento fraseológico

Enunciados	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo
Conozco algunos ejemplos de locuciones españolas	82 %	18 %	-	-
Comprendo lo que es una expresión idiomática	85 %	15 %	-	-
Soy capaz de entender el significado de algunos *idioms*	100 %	-	-	-
Sé utilizar un *idiom* en contexto	82 %	18 %	-	-

Fuente: Huéscar (2022: 118)

Los resultados obtenidos por los componentes del grupo (tabla 5) fueron excelentes en todas las actividades de la intervención educativa, lo que demuestra que, independientemente de su percepción subjetiva, realmente comprendieron los conceptos que se manejaron y fueron capaces de ponerlos en práctica de forma correcta.

Tabla 5. Resultados extraídos de la tarea final por parte de los estudiantes

Fases didácticas	0 puntos	0,5 puntos	1 punto	1,5 puntos	2 puntos
Introducción	-	-	-	-	100 %
Comprensión	-	-	-	17 %	83 %
Identificación	-	-	-	17 %	83 %
Producción	-	-	17 %	-	83 %

Fuente: Huéscar (2022: 118)

Por último, las opiniones expresadas en el cuestionario motivacional (tabla 6) fueron muy positivas: los alumnos expresaron haberse sentido cómodos durante el desarrollo de la intervención y haber ampliado sus conocimientos en clases divertidas, por lo que la intervención les pareció útil. También valoraron muy positivamente la preparación de la intervención por parte de la docente.

Tabla 6. Resultados extraídos del cuestionario motivacional

Enunciados	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo
Me he sentido cómodo/a en las clases de inglés	74 %	26 %	-	-
He aprendido cosas nuevas en las clases de inglés	70 %	30 %	-	-
Me he divertido en las clases de inglés	64 %	36 %	-	-
La profesora se ha preparado las clases con anterioridad	87 %	13 %	-	-
Estas clases me han parecido útiles	70 %	27 %	3 %	-

Fuente: Huéscar (2022: 119)

V

Estudio empírico II

Lenguaje figurado y emociones en lengua materna para individuos con TEA en grado 1 en Educación Secundaria

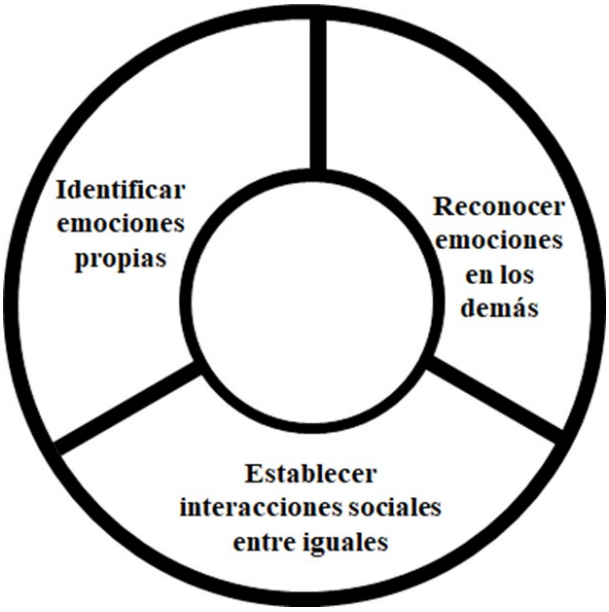
5.1. Intervención psicopedagógica

Después del estudio sobre la enseñanza y aprendizaje del lenguaje figurado en asignaturas de LE para estudiantes neurotípicos de Educación Secundaria (Huéscar, 2022), mostrado en el Capítulo IV, Huéscar (2024b) diseña un segundo estudio para experimentar la introducción del lenguaje figurado en el aula, pero, en este caso, en LM, con una muestra constituída por individuos diagnosticados con TEA en grado 1, también estudiantes de Educación Secundaria, como en el primer estudio.

La motivación de este segundo estudio reside en el obstáculo que supone para las personas de este perfil la interpretación semántica de UF idiomáticas, como locuciones y refranes, a pesar de presentar un desarrollo lingüístico aparentemente normotípico (Tordera, 2007: 4). Las personas autistas tienden a abordar la comprensión de estos elementos lingüísticos desde una perspectiva literal, es decir, intentan descifrar el significado de sintagmas y enunciados idiomáticos como resultado de la suma de significados de todos y cada uno de los elementos léxicos que los conforman, lo que lleva, inevitablemente, a un fallo en la comprensión (Huéscar, 2024b: 240). Este mecanismo de comprensión literal de UF, según Huéscar (2024b: 240), se reproduce al intentar procesar semánticamente otras manifestaciones del lenguaje figurado, tales como metáforas, metonimias, ironías, hipérboles y sarcasmos (Vulchanova y Vulchanov, 2022: 1; De Villiers, Myers y Stainton, 2010: 1; Chahboun *et al.*, 2016: 1; Vulchanova *et al*., 2019: 304). Por estas razones, el aprendizaje de UF idiomáticas constituye un notable desafío para individuos con diagnóstico de TEA en grado 1 (Vulchanova *et al.*, 2019: 1).

En este segundo estudio, Huéscar (2024b: 241) suma la capacidad de una correcta gestión y regulación emocional a la interpretación del lenguaje figurado, como un desafío importante que suelen hacer frente las personas del espectro autista (Ovelleiro, 2022: 26). Este desafío que afrontan los miembros del colectivo autista en relación con la inteligencia emocional, se puede manifestar en la dificultad para identificar sus propias emociones, para reconocer las emociones en los demás y para establecer interacciones sociales con sus iguales (Hernández y Camacho, 2020: 43), dificultades que suelen derivar en comportamientos de evitación o en respuestas no adaptativas, las cuales, pueden dar lugar, en ciertos casos, a trastornos de conducta o trastornos de ansiedad (Hervás, 2017: 17-25; López, 2023: 166-167; Ovelleiro, 2022: 2). Ante estas alteraciones emocionales, los individuos del espectro autista suelen desarrollar mecanismos de autorregulación, tales como movimientos repetitivos o rituales estereotipados (López-Florit, 2023: 166-167).

Ilustración 15: Capacidades para la gestión de las emociones



Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta las dificultades que deben afrontar los individuos diagnosticados con TEA en grado 1, se considera fundamental promover una educación emocional que atienda las necesidades específicas de los estudiantes neurodivergentes (Huéscar, 2024b: 241) con el fin de incrementar las emociones positivas, minimizar las conductas negativas y disruptivas, y fortalecer tanto su calidad de vida como sus relaciones sociales, lo que, en última instancia, provocará un impacto favorable en su proceso de aprendizaje (Ovelleiro, 2022: 50).

En el apartado 1.5, sobre la didáctica de las expresiones idiomáticas, se ha comentado la necesidad, expresada por diferentes autores referenciados en la presente investigación, de abordar desde un enfoque didáctico el lenguaje figurado, en general, y las UF de carácter idiomático, en particular, dado que en ellas se pueden encontrar manifestaciones de todos los rasgos del lenguaje figurado, tal como ha quedado expuesto en el apartado 1.4, sobre las expresiones idiomáticas en el marco de la teoría fraseológica. Sobre esta base, Huéscar (2024b) propone una secuencia didáctica, de forma análoga a como se hizo en el primer estudio (Capítulo IV), para la cual Huéscar construye nuevamente su propuesta sobre las bases aportadas por Solano y Bielawska (2019) y las fases didácticas de Solano (2019). Sin embargo, para adaptar el diseño de esta propuesta a las características específicas de los destinatarios de esta intervención

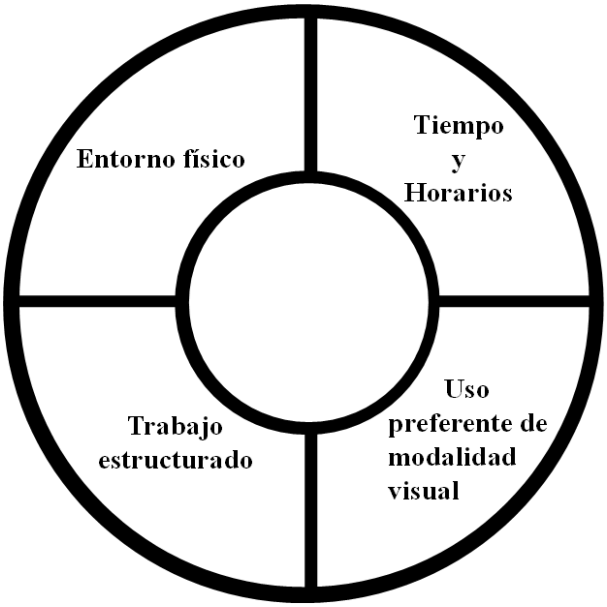
(individuos TEA de grado 1) y de sus necesidades educativas, se hace uso, además, de la metodología TEACCH (Gándara, 2007) y de los recursos pictográficos extraídos de ARASAAC (2016).

El método TEACCH fomenta el desarrollo del alumnado autista a lo largo de su trayectoria académica, puesto que satisface las necesidades específicas de este alumnado a través de la enseñanza estructurada. Este tipo de enseñanza persigue una mayor estructuración del entorno al adaptar, durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, aspectos referentes al espacio, al tiempo y al sistema de trabajo; además, la enseñanza estructurada del método TEACCH se sirve de distintos apoyos visuales, lo que facilita que «las personas con TEA se desenvuelvan de la forma más significativa, productiva e independiente posible» (UNC, s.a.).

En un sentido general, la enseñanza estructural comentada se plasma en la propuesta de intervención de Huéscar (2024b) de la siguiente forma:

a. **Estructuración física del entorno:** las distintas tareas se llevarán a cabo en un lugar fijo e invariable con el objetivo de que los aprendientes puedan asociar la zona donde se ubican con la tarea que deben desempeñar en ese momento. En este caso, el lugar variará dependiendo si la actividad es de contenido teórico o práctico.
b. **Adaptación del tiempo y horarios:** las actividades propuestas para desarrollar esta propuesta de intervención deben ser más concisas para trabajar aspectos más concretos. Del mismo modo, todas las actividades que se vayan a llevar a cabo durante la jornada deben estar a disposición del alumno y reflejarse a partir de pictogramas para que estos conozcan la manera y el orden cronológico en la que se va a desarrollar la jornada.
c. **Sistema de trabajo estructurado:** tal y como figura en el apartado previo, el programa de intervención debe respetar una serie de rutinas que se establecerán al comienzo de la intervención y dejar clara la secuenciación de las actividades.
d. **Uso preferente de la modalidad visual:** los pictogramas son una herramienta fundamental en una intervención de estas características. En la propuesta de Huéscar (2024b), se hace uso de los materiales proporcionados por ARASAAC (2016), un portal en línea que contiene diversos recursos pictográficos, los cuales tienen un papel clave durante el transcurso de la intervención.

Ilustración 16. Aspectos de la enseñanza estructurada del método TEACCH



Fuente: elaboración propia

Desde el punto de vista metodológico, Huéscar (2024b: 242) adopta, al igual que en el estudio descrito en el Capítulo IV (Huéscar, 2022), un enfoque dual que combina la investigación evaluativa con el estudio de caso (Capítulo III), planteamiento que permite diseñar, implementar y valorar una propuesta de intervención considerando el contexto, los recursos metodológicos, y los materiales empleados. La intervención se centra en un caso particular, con el propósito de identificar áreas de mejora y establecer directrices generales.

La acción formativa se orienta al desarrollo de la competencia fraseológica idiomática en la LM, así como al fortalecimiento del componente emocional. Se llevó a cabo con un grupo compuesto por 11 adolescentes diagnosticados con TEA de grado 1, según los criterios del DSM-V, con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años. Estos jóvenes, que cursan la ESO, son integrantes de la asociación Asteamur (Cartagena), cuyo objetivo principal es «orientar, atender y apoyar» a personas dentro del espectro autista (Asteamur, s.f.). Los participantes presentan dificultades para reconocer y gestionar tanto sus propias emociones como las de los demás, lo que frecuentemente desemboca en trastornos como ansiedad generalizada o trastornos conductuales.

La evaluación de la intervención se llevó a cabo mediante un enfoque cuantitativo, para lo cual, se diseñó un cuestionario con el que medir el nivel de conocimientos adquiridos por los participantes sobre las UF idiomáticas trabajadas a lo largo de la sesión formativa. El cuestionario está estructurado en tres bloques de preguntas, presentadas a los participantes en el estudio como la secuencia de tareas de la acción formativa (los bloques del cuestionario y las tareas de cada bloque se detallan en el apartado dedicado a la evaluación de los resultados obtenidos).

El corpus de UF idiomáticas que sustenta esta investigación está compuesto por 16 locuciones asociadas a las emociones de: a) felicidad, b) sorpresa, c) miedo, d) tristeza y e) enfado, tal y como se detalla en la tabla 7. Cabe destacar que todas las expresiones recopiladas han sido seleccionadas de fuentes fraseográficas y lexicográficas de referencia, entre las que se incluyen el *DLE* (RAE, 2021), el *DiLEA* (Penadés, 2019) y el *Diccionario fraseológico documentado del español actual* (Seco-Andrés-Ramos, 2004), entre otras obras.

Tabla 7. Corpus de locuciones utilizado para trabajar con los discentes autistas

FRASEOLOGISMO IDIOMÁTICO	EMOCIÓN
estar como unas castañuelas	Felicidad
dar alguien saltos de alegría, o de contento	
quedarse a cuadros	Sorpresa
con la boca abierta	
poner los ojos como platos	
de piedra	
ponérsele a alguien los pelos de punta	Miedo
piel, o carne de gallina	
llorar por los rincones	Tristeza
hacerse alguien pedazos	
llorar a moco tendido	
partir algo el alma	
ponerse enfermo	Enfado
echar alguien sapos y culebras	
hervirle la sangre a alguien	
subirse por las paredes	
no estar para bromas	

Fuente: Huéscar (2024b)

A continuación, se describen las cuatro fases pedagógicas en las que se articula la intervención educativa implementada (Huéscar, 2024b: 244-245):

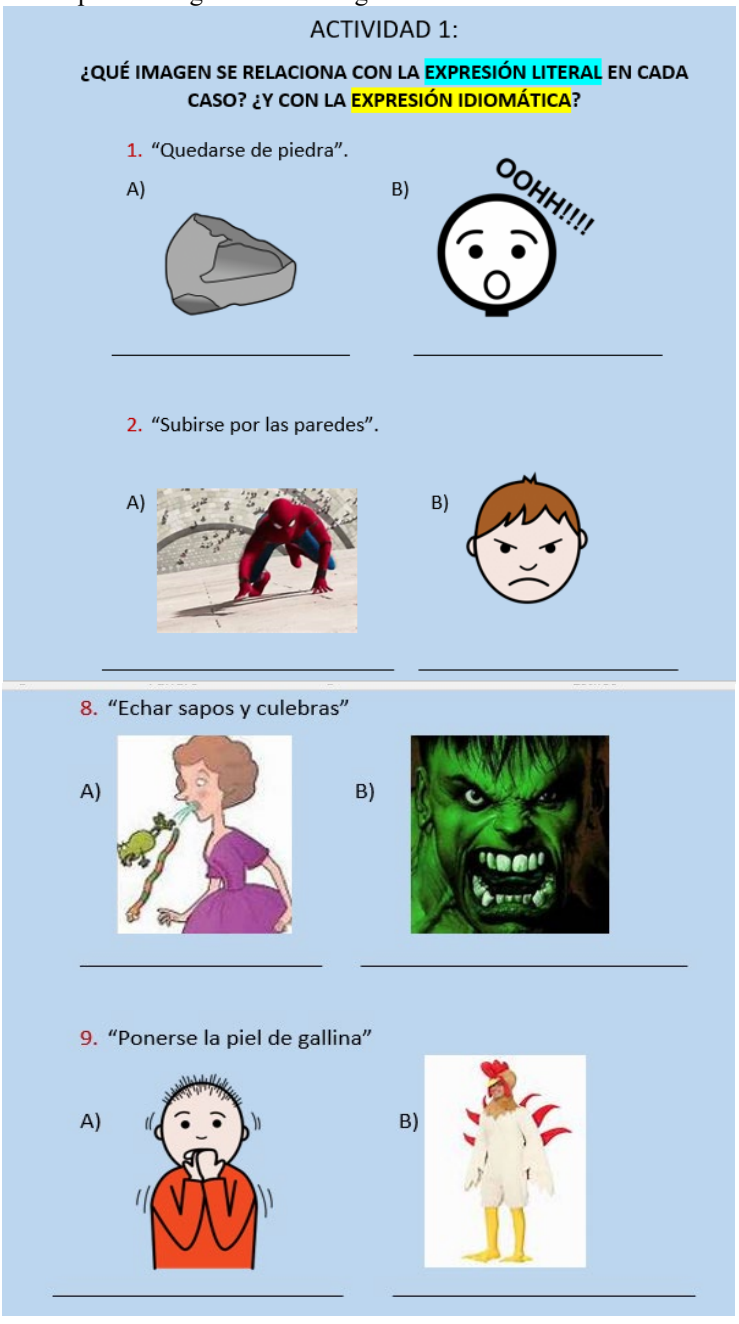
Fase de introducción

En esta primera fase, los aprendientes trabajaron los conceptos de «literalidad» e «idiomaticidad», distinguiendo entre el significado literal y el significado idiomático de varias UF, con el propósito de sensibilizarlos de que, en ciertos actos comunicativos, los hablantes pueden hacer uso de expresiones idiomáticas, con un significado que no coincide con la suma de significados de cada uno de los elementos léxicos que las componen. Con este fin, se proporcionó al alumno una expresión sintagmática que se puede entender de forma idiomática (locución de la tabla 7) o literal (combinación libre de palabras), un pictograma procedente de ARASAAC (2016), imágenes de Internet que muestran el sentido literal del sintagma y una definición del significado idiomático. Se pidió a los alumnos que asociaran cada sintagma con el pictograma que representaba su significado literal y con su definición idiomática.

En segunda instancia, se persigue que el alumnado trabaje UF cuyo significado idiomático se corresponda con una emoción trabajada en las diversas actividades formativas llevadas a cabo previamente por los diferentes profesionales. Con este fin, se hizo entrega a los alumnos de un listado de locuciones de elaboración propia clasificadas según las emociones que expresan (ilustración X). Igual que en la actividad anteriormente descrita, se utilizó un pictograma (ARASAAC, 2016) para cada emoción.

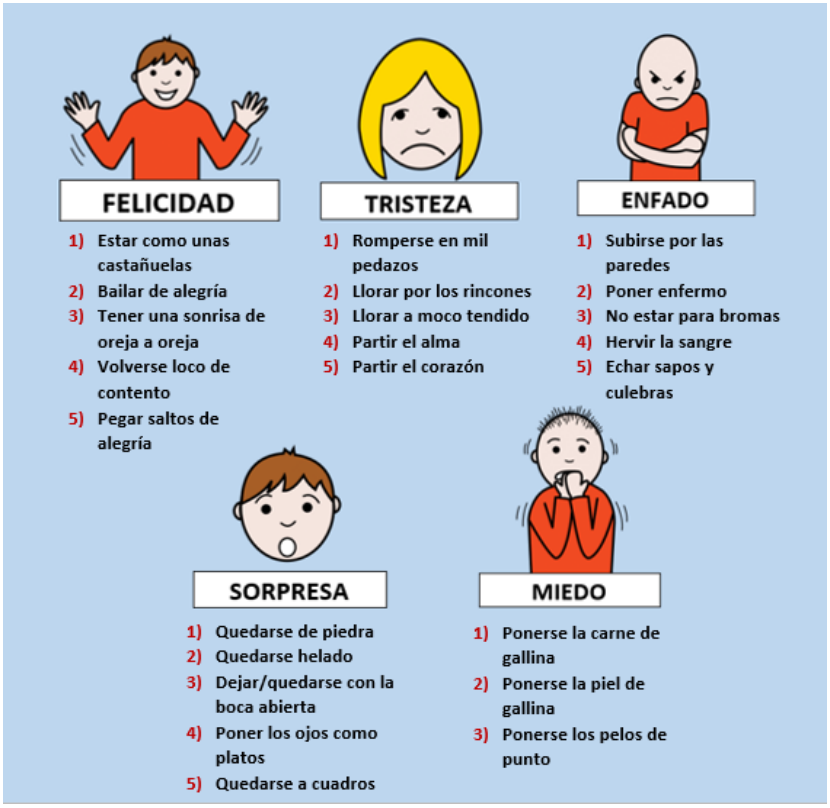
A tal efecto, se sugirió a los aprendientes una segunda actividad en la que, se asocian distintas emociones con situaciones familiares para ellos (la tristeza se relaciona, por ejemplo, con la acción de «perder un familiar»). Con esta actividad, se pretende sensibilizar al estudiantado acerca del significado idiomático de las locuciones.

Ilustración 17. Ejemplo de actividad trabajada con el alumnado para distinguir entre los significados literales e idiomáticos



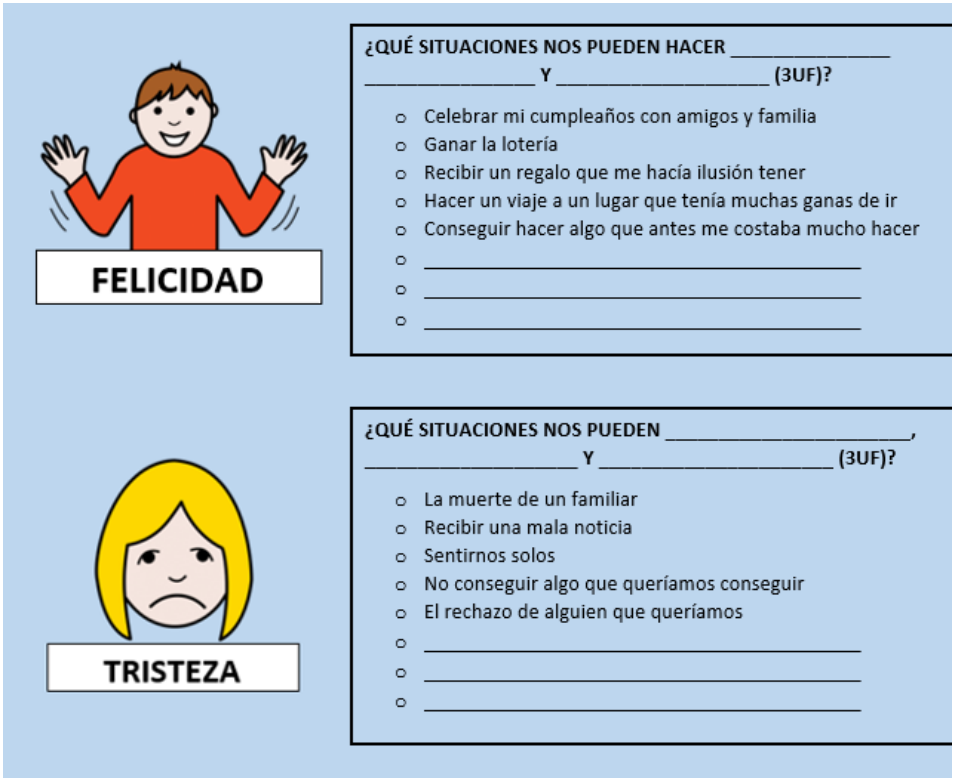
Fuente: elaboración propia

Ilustración 18. Ficha de trabajo facilitada a los discentes
en las que se asociaban emociones con diferentes UF idiomáticas



Fuente: elaboración propia

Ilustración 19. Ejemplo de la actividad final desarrollada por el alumnado en la fase de introducción



Fuente: elaboración propia

Fase de comprensión

Durante esta etapa se pretende fortalecer la comprensión del sentido idiomático de determinadas UF (tabla 7). Se planteó una actividad en la que los estudiantes debían inferir la emoción implícita en cada UF con el fin de formular una definición apropiada. Para ello, se utilizaron tarjetas didácticas diseñadas específicamente, en las que el anverso exhibía la locución y el reverso señala la emoción asociada, como, por ejemplo, «quedarse de piedra» (sorpresa), «estar como unas castañuelas» (felicidad) o «subirse por las paredes» (enfado).

Ilustración 20. Ejemplos de tarjetas didácticas utilizadas en la fase de comprensión

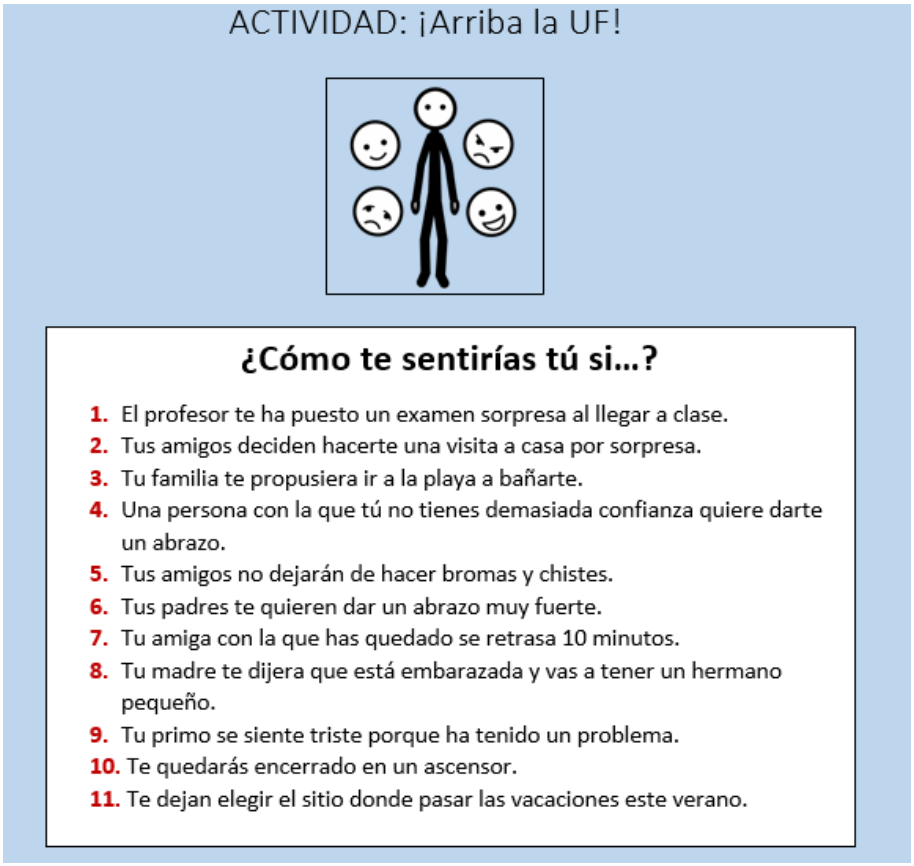


Fuente: elaboración propia

Fase de identificación

En esta tercera fase, se busca que los estudiantes reconozcan UF idiomáticas, tanto en textos escritos como en intervenciones orales, identificando la emoción que cada una transmite. Para trabajar en el ámbito escrito, se utilizó un texto fragmentado en el que se presentan diversas situaciones vividas por personajes ficticios, de modo que los aprendientes relacionen cada contexto con el correspondiente fraseologismo y la emoción que implica; por ejemplo, deberían interpretar que la expresión «le hierve la sangre» refleja enfado, mientras que «se le ha partido el alma» indica un sentimiento de dolor.

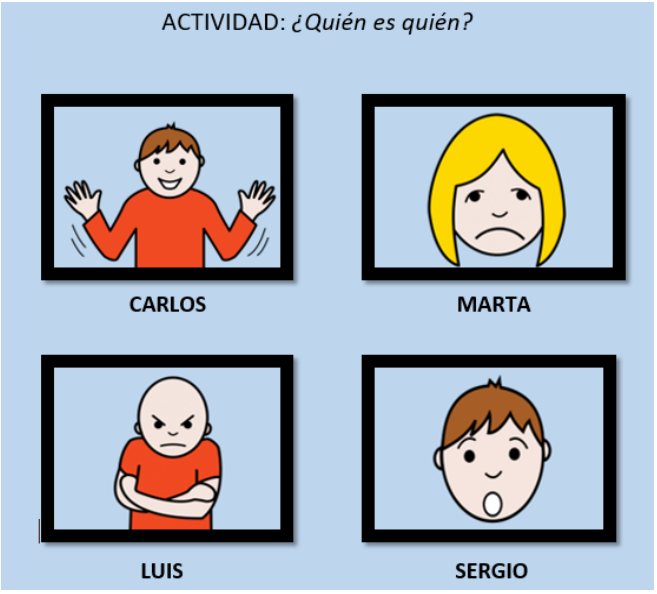
Ilustración 21. Primera actividad desarrollada en la fase de identificación



Fuente: elaboración propia

Además, se implementó una actividad lúdica, inspirada en el juego *¿Quién es quién?,* centrada en afianzar la identificación de estas unidades en el discurso oral. Los aprendientes tuvieron que describir a los personajes del juego a partir de locuciones con las que se expresan distintas emociones.

Ilustración 22. Actividad lúdica para trabajar la identificación de UF en el discurso oral

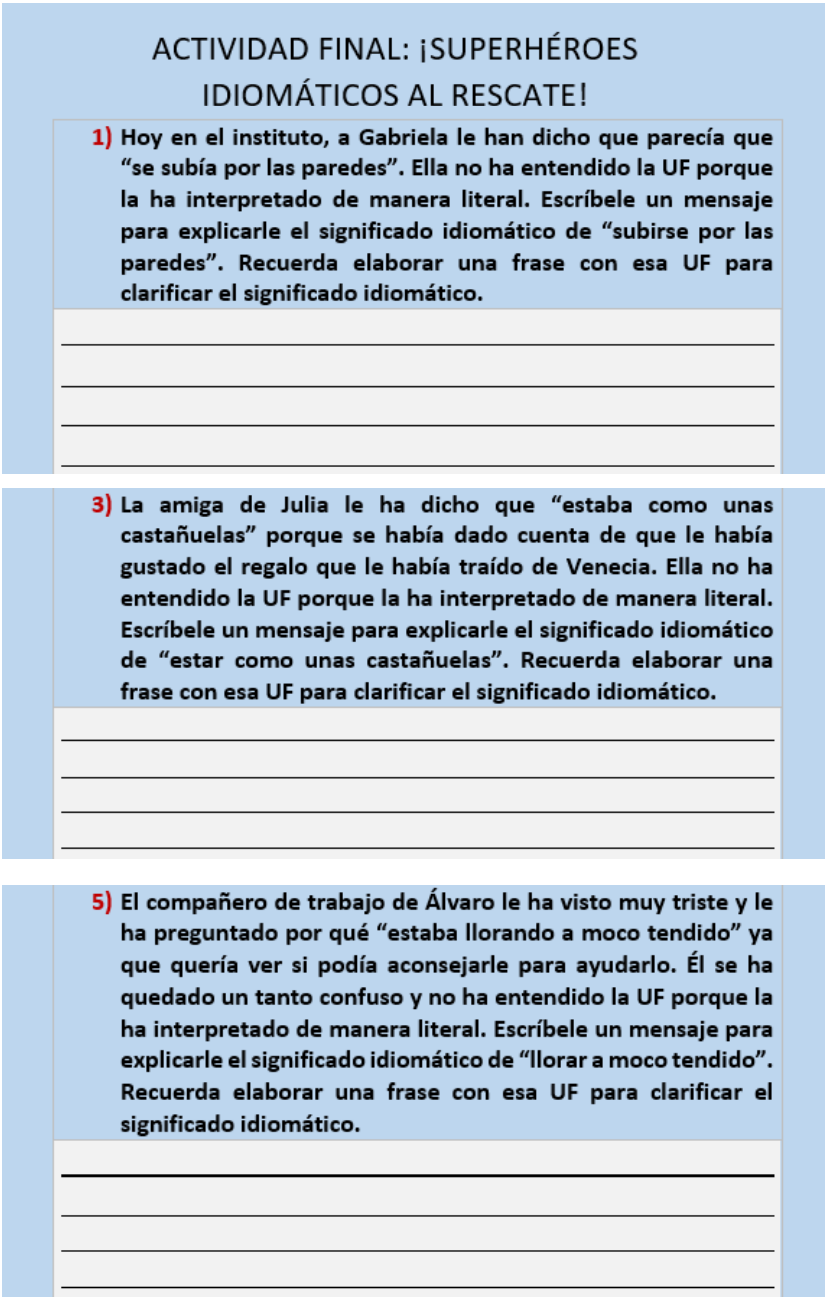


Fuente: elaboración propia

Fase de producción

En esta fase final, se busca que los participantes empleen las UF idiomáticas trabajadas a lo largo del taller. Para ello, se diseñó la actividad «¡Superhéroes idiomáticos al rescate!», en la cual se presentaron testimonios de personas ficticias que interpretaron incorrectamente ciertas locuciones. Los estudiantes debieron explicarles el significado idiomático de cada fraseologismo, establecer su uso en diferentes contextos comunicativos, identificar la emoción asociada y, finalmente, elaborar una oración que incluyera la locución en cuestión.

Ilustración 23. Actividad final basada en la producción de UF idiomáticas



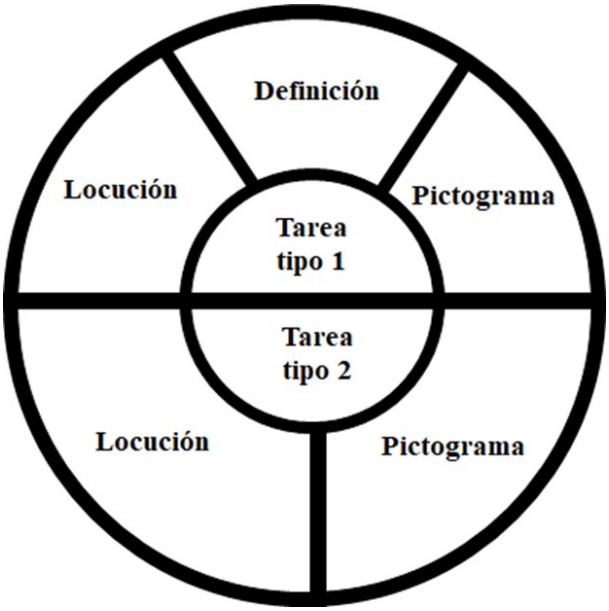
Fuente: elaboración propia

5.2 evaluación de la intervención psicopedagógica

Tal como hemos descrito, el cuestionario, que se presentó a los estudiantes como una secuencia de tareas de una intervención educativa, se estructuró en tres bloques, de la siguiente manera: un primer bloque para las fases de Introducción y Comprensión, un segundo para la fase de Identificación y un tercer y último bloque para la fase de Producción (ilustración 9).

Se tomaron las cuatro primeras locuciones de la Tabla 7 para el primer bloque del cuestionario (introducción y comprensión). En primer lugar, se pidió a los estudiantes que asociaran a cada una de las tres primeras locuciones de la tabla una definición del significado idiomático y un pictograma que represente dicho significado (para cada locución, se proporciona, en el cuestionario, tres definiciones y tres pictogramas literales e idiomáticos). En segundo lugar, y considerando la cuarta locución, solo se proporcionaron pictogramas literales e idiomáticos (no se aportaron definiciones) con el fin de averiguar si los estudiantes eran capaces de reconocer el significado idiomático de una locución disponiendo tan solo del pictograma.

Ilustración 24. Tareas del primer bloque del cuestionario



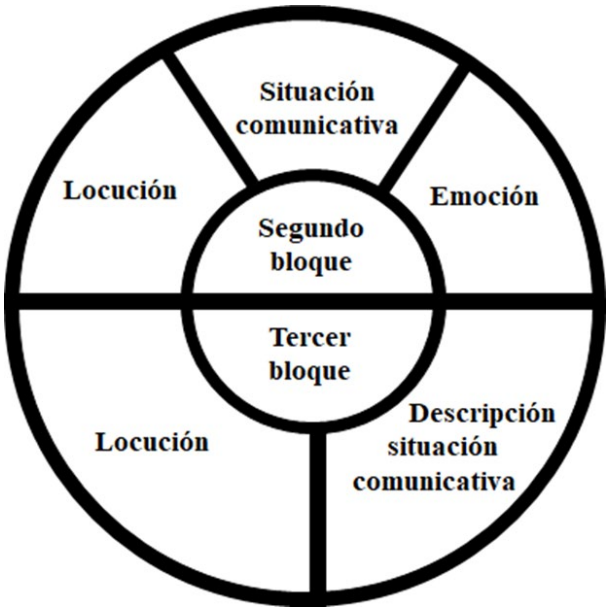
Fuente: elaboración propia

En la única actividad del segundo bloque (fase de identificación), se presentó una situación comunicativa asociada explícitamente a una emoción y se propusieron tres

locuciones. Se pidió a los encuestados elegir la locución que representara adecuadamente la emoción mencionada.

En el tercer bloque (fase de producción), se aportaron las tres últimas locuciones de la tabla 7, pero no su significado, y se pidió a los participantes la descripción de una situación comunicativa asociada a cada una de ellas, para lo cual debían reconocer tanto el significado idiomático como la emoción implícita de cada una de las locuciones.

Ilustración 25. Preguntas del segundo y tercer bloques del cuestionario



Fuente: elaboración propia

Una vez implementadas las tareas de la secuencia, Huéscar (2024b: 246) valora los resultados obtenidos por los discentes autistasresultados obtenidos por los discentes autistas.

En cuanto al primer bloque de tareas de la secuencia (fase de introducción y fase de comprensión), el 100 % de los sujetos de la muestra asoció de forma adecuada cada una de las locuciones del cuestionario con la definición y el pictograma correspondientes. Del mismo modo, establecieron la relación entre la cuarta locución y el pictograma, aunque no se había aportado la definición. También el 100 % de los alumnos identificó correctamente la emoción asociada a una situación comunicativa para cada una de las locuciones del segundo bloque del cuestionario (fase de identificación).

Por último, en el tercer bloque (fase de producción), de nuevo el 100 % de los discentes reconoció la emoción asociada a cada una de las locuciones propuestas, pero solo el 45 % describió una situación comunicativa adecuada (esta era la respuesta que se esperaba), mientras que el 55 % escribió la emoción correcta para cada una de las tres locuciones, pero sin formular una situación comunicativa. En opinión de Huéscar (2024b: 246), el hecho de que los encuestados respondieran de dos maneras diferentes pudo deberse a una formulación insuficientemente precisa de la pregunta de este bloque, lo que se considera un error de diseño del instrumento de evaluación.

Discusión y conclusiones

Con esta investigación, se persigue, asimismo, tal como se ha establecido en el objetivo general de la misma (Capítulo II), «posibilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje figurado mediante las UF idiomáticas en alumnado de Educación Secundaria perteneciente al espectro autista de grado 1», con la intención última de potenciar las habilidades comunicativas en este colectivo, habida cuenta de dos factores fundamentales que se han constatado en el marco teórico de esta revisión (Capítulo I):

- La adquisición de la competencia fraseológica es determinante para desarrollar una competencia comunicativa completa en una lengua concreta (Szyndler, 2015: 202; Solano y Bielawska, 2018: 13).
- La comprensión y producción de todo tipo de lenguaje figurado supone un desafío adicional para los sujetos diagnosticados de TEA de grado 1.

Para alcanzar el objetivo general de este trabajo, se han formulado, de igual modo, las siguientes hipótesis de investigación:

- La comprensión y producción de la idiomaticidad por parte del alumnado de Educación Secundaria con TEA de grado 1 se puede trabajar a partir de intervenciones formativas.
- La metodología para trabajar la idiomaticidad en LM por parte de alumnos de Educación Secundaria con TEA de grado 1 puede ser similar a la empleada para trabajar la idiomaticidad en LE por parte de alumnos neurotípicos.

Análogamente, las hipótesis enunciadas anteriormente han permitido definir los cuatro objetivos específicos que se muestran a continuación:

- Establecer la percepción de la idiomaticidad en LE por parte del alumnado neurotípico de Educación Secundaria.
- Detectar las dificultades del alumnado autista de grado 1 en LM relacionadas con la idiomaticidad en Educación Secundaria.
- Establecer las líneas básicas para trabajar la idiomaticidad en LM para alumnado autista de grado 1 en Educación Secundaria.
- Establecer las líneas básicas para abordar el componente emocional en aprendientes con TEA de grado 1 en Educación Secundaria a través de la Fraseodidáctica.

Con el propósito de alcanzar los objetivos de investigación y de validar o refutar las hipótesis expuestas con anterioridad, se ha planteado una revisión de carácter interdisciplinar desde la perspectiva de la lingüística, la psicología, la fraseología y la fraseodidáctica. Como consecuencia de la revisión bibliográfica desarrollada en el Capítulo I de esta monografía sobre determinadas cuestiones en relación con la

didáctica del lenguaje figurado a través de la idiomaticidad fraseológica y el TEA de grado 1, se han obtenido esta serie de resultados:

- El hecho de que diferentes sujetos con TEA hayan demostrado habilidades lingüísticas superiores hace pensar que el reto que supone, en mayor o menor medida, para la población neurodivergente la adquisición del lenguaje figurado (comprensión y producción) se encuentra estrechamente relacionado con la competencia pragmática, la cual interfiere en la comunicación y, en consecuencia, afecta negativamente a la interacción social de este colectivo.
- En el conjunto de UF idiomáticas, se pueden encontrar con facilidad ejemplos de todos y cada uno de los tipos de rasgos de lenguaje figurado presentados en el Capítulo I, en conformidad con las investigaciones realizadas por múltiples autores: metáforas, metonimias, humor, ironía, sarcasmo, hipérboles e implicaturas.
- Pese a que los aprendientes neurotípicos no tengan una dificultad adicional en la adquisición del lenguaje figurado en su LM, en ciertas circunstancias, como, por ejemplo, en el aprendizaje de LE, se ha comprobado que el lenguaje figurado constituye un obstáculo para el que se precisan unas acciones formativas específicas.
- La fraseodidáctica se plantea como una metodología útil para la adquisición de una LE específica a través de las UF, las cuales, como se acaba de comentar, se pueden utilizar como vehículo para introducir en el aula todas las manifestaciones del lenguaje figurado. Por ende, esta disciplina puede servir como medio para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje figurado mediante la utilización de las UF.
- La mayoría de los autores referenciados se limitan a evidenciar la problemática en torno al lenguaje figurado entre los individuos con TEA, pero únicamente una minoría comenta la necesidad de desarrollar propuestas de intervención psicopedagógicas, aunque el número de propuestas materializadas es verdaderamente reducido.

Con estos resultados, se puede considerar alcanzado el segundo objetivo específico, *Detectar las dificultades del alumnado autista de grado 1 en LM relacionadas con la idiomaticidad en Educación Secundaria*, las cuales están más ligadas con aspectos pragmáticos y sociales que con factores estrictamente lingüísticos. El lenguaje figurado no se debe interpretar de forma literal ni se puede reducir a cuestiones puramente semánticas, sino que se requiere captar un sentido oculto vinculado con factores extralingüísticos, como es el caso de las convenciones sociales establecidas en una comunidad de hablantes.

Estos resultados de la revisión bibliográfica descrita previamente definieron los principios a partir de los cuales se diseñaron e implementaron dos estudios empíricos, el primero con estudiantes neurotípicos para fomentar la adquisición de una LE (Huéscar, 2022) y el segundo con discentes neurodivergentes enfocado en su LM

(Huéscar, 2024b). Una revisión detallada de estos dos estudios constituyen los contenidos del Capítulo IV y del Capítulo V, respectivamente, de esta monografía.

Teniendo en consideración la última premisa extraída del marco teórico, en la cual se pone de manifiesto una carencia significativa en lo concerniente al diseño, puesta en práctica y posterior evaluación de programas psicopedagógicos enfocados en la didáctica del lenguaje figurado en el espectro autista; en este trabajo, procuramos tratar la idiomaticidad presente en el lenguaje figurado por aplicación de la Fraseodidáctica, pues, como se ha establecido en el marco teórico, las UF pueden recoger todas las formas de lenguaje figurado mencionadas previamente.

En el marco teórico de esta publicación, se deja constancia, además, de que este desafío idiomático tiene lugar tanto en el estudiantado autista como en los aprendientes neurotípicos, aunque en diferentes situaciones. Por otra parte, considerando la opinión de algunos autores y la utilidad de la Fraseodidáctica, se estima conveniente la implementación de intervenciones fraseodidácticas para cubrir las necesidades educativas del conjunto del alumnado de Educación Secundaria, neurodivergente y neurotípico en relación con el lenguaje figurado. En este sentido, Huéscar (2022 y 2024b) diseñó, implementó y evaluó dos propuestas de intervención psicopedagógicas para la adquisición del lenguaje figurado a través del ámbito de la fraseodidáctica.

La primera de estas propuestas (Huéscar, 2022) se orientó a la enseñanza-aprendizaje de una LE (en nuestro caso, el inglés) para estudiantes neurotípicos, una de las circunstancias en las que la idiomaticidad representa un handicap para la comprensión y producción de textos en estudiantes de este perfil, como se ha expuesto en el marco teórico (Capítulo I). La segunda propuesta (Huéscar, 2024b), por su parte, se vinculó con la enseñanza de la LM (español) y se dirigió a estudiantes neurodivergentes (estudiantes diagnosticados con TEA de grado 1). En el diseño, implementación y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas para cada uno de los dos estudios empíricos se empleó una metodología con un doble enfoque: la intervención evaluativa y el estudio de caso (véase Capítulo II).

En el primer estudio empírico, presentado en el Capítulo IV de esta investigación, se diseñó, implementó una acción formativa orientada a estudiantes neurotípicos de Educación Secundaria con un nivel B1 en LE, conforme al MCERL (Consejo de Europa, 2020) y se evaluó su efectividad. Esta intervención se centró en la adquisición de la idiomaticidad fraseológica presente en ciertas locuciones asociadas a la descripción de emociones haciendo uso de las redes sociales. En este contexto, el léxico relacionado con el componente emocional formaba parte de los contenidos curriculares de la asignatura, mientras que la incorporación de las redes sociales en esta secuencia formativa obedecía a la intención de crear un entorno de aprendizaje dinámico y motivador en el aula. La intervención formativa fue diseñada siguiendo el modelo de secuenciación didáctica propuesto por Solano y Bielawska (2018) y las fases pedagógicas planteadas por Solano (2019: 56), las cuales se centran en el aprendizaje de UF en una LE (concienciación, atención, adaptación y apropiación).

Estas fases sirvieron de base para la elaboración de un conjunto de fases metodológicas propias, también aplicables en el aula de LE: 1) Introducción, 2) Comprensión, 3) Identificación y 4) Producción.

En relación con el sistema de evaluación de la primera intervención educativa, la efectividad de dicha intervención se analizó desde un enfoque cuantitativo mediante tres instrumentos: una autoevaluación que permitió a los estudiantes reflexionar sobre sus conocimientos fraseológicos, las calificaciones obtenidas por ellos en la tarea final, centrada en aspectos fraseológicos del inglés, y un cuestionario diseñado para evaluar el componente motivacional del alumnado.

A partir de la revisión de esta primera investigación empírica (Capítulo IV), se derivan los siguientes resultados:

- La interpretación y la adquisición de la idiomaticidad fraseológica y, a su vez, del lenguaje figurado de una LE plantea una dificultad significativa para el alumnado neurotípico.
- Sin embargo, los resultados favorables alcanzados durante la acción formativa basada en un aprendizaje por competencias adquiridas en cuatro fases (introducción, comprensión, identificación y producción) evidencian que, por medio de propuestas de intervención fraseodidácticas, los discentes son capaces de mejorar su competencia fraseológica, en particular, especialmente aquella que tiene un mayor grado de dificultad, como es el caso de la fraseología idiomática, y su competencia lingüística en una LE, en términos generales.
- Las redes sociales empleadas con fines pedagógicos pueden ser una herramienta verdaderamente atractiva, dado que acercan al alumnado al objeto de aprendizaje, en concreto, al lenguaje figurado y a la idiomaticidad de las UF.

Así, tras haber obtenido estas conclusiones, se puede inferir que también se ha alcanzado el primer objetivo específico: *Establecer la percepción de la idiomaticidad en LE por parte del alumnado neurotípico de Educación Secundaria.*

Con este primer estudio, se ha comprobado que la idiomaticidad fraseológica en LE, tomada como medio para afrontar el lenguaje figurado, supone un obstáculo para los estudiantes neurotípicos. Por otra parte, la acción formativa diseñada considerando los principios de la Fraseodidáctica ha demostrado ser efectiva para la adquisición de la competencia lingüística en relación con el lenguaje figurado a través de la idiomaticidad fraseológica.

Tras haber analizado los resultados extraídos de la primera experimentación, el siguiente paso en nuestra investigación ha sido comprobar si esta metodología puesta en práctica con neurotípicos es válida para que individuos neurodivergentes con TEA de grado 1 adquieran un determinado nivel de competencia en relación con el lenguaje figurado en LM. Para ello, se ha revisado un segundo estudio (Capítulo V), en el que se diseñó una acción formativa similar a la del primer estudio, aunque con ligeras diferencias para adaptarse a las necesidades educativas del grupo de estudio.

En lo que respecta a esta segunda investigación empírica, también se diseñó y se puso en práctica un programa de intervención psicopedagógico con el que hacer frente a los desafíos debidos a la idiomaticidad presente en ciertas UF y, de manera global, al conjunto de rasgos del lenguaje figurado en aprendientes pertenecientes al espectro autista de grado 1 de Educación Secundaria, y se valoró su efectividad, siguiendo el mismo esquema de análisis que el del primer estudio empírico. Adicionalmente, habida cuenta de que los participantes estaban diagnosticados con trastornos de ansiedad y de conducta resultantes de dificultades en la gestión e interpretación de las emociones propias y de potenciales interlocutores, a través de esta propuesta didáctica, se indagó en la vertiente emocional por medio de los fraseologismos idiomáticos que aluden a emociones y sentimientos de distinta índole, complementando los talleres pedagógicos que habían llevado a cabo otros profesionales de la asociación Asteamur. En contraste con el experimento orientado al estudiantado neurotípico, en esta segunda propuesta, la utilización de las emociones tiene una finalidad pedagógica en sí, que se suma al objetivo pedagógico de alcanzar un nivel de competencia en relación con el lenguaje figurado. En otras palabras, con el alumnado neurotípico (primer estudio empírico, Capítulo IV), las emociones constituyen un vehículo con el objeto de introducir UF idiomáticas relacionadas entre sí por un hilo conductor o idea clave; sin embargo, en el caso de los discentes neurodivergentes (segundo estudio empírico, Capítulo V), la gestión de las emociones presenta una dificultad adicional que debe ser abordada, y, en este segundo estudio, se llevó a cabo recurriendo a los fraseologismos idiomáticos relacionados con la dimensión emocional.

Siguiendo un enfoque similar al de la primera experimentación, se contempló, por una parte, el modelo de secuenciación didáctica de Solano y Bielawska (2018) y, por otra parte, las fases pedagógicas delineadas por Solano (2019: 56). Estos enfoques sirvieron como fundamento para desarrollar unas fases metodológicas de elaboración propia, igualmente aplicables en el contexto de la enseñanza de LM, que comprenden la fase de introducción, de comprensión, de identificación y, finalmente, la fase destinada a la producción.

En cuanto al sistema de evaluación de la segunda intervención educativa, se presentaron ligeras diferencias respecto al propuesto en el primer estudio teniendo en cuenta las características del grupo estudiado. En el diseño del cuestionario, en primera instancia, se prestó especial atención a que fuera conciso y accesible, a juicio de los participantes. Por ejemplo, se confeccionó dicho cuestionario con el apoyo de pictogramas seleccionados de ARASAAC (2016), se modificó la tipografía y se adaptó a lo establecido en la metodología TEACCH (Gándara, 2007), entre otras adaptaciones.

En segunda instancia, el cuestionario se configuró a partir de tres bloques bien diferenciados para valorar cada una de las cuatro fases metodológicas: el primer bloque incluyó las fases de introducción y comprensión, el segundo abarcó la fase de Identificación y el tercero se enfocó en la última fase, la de producción.

De la revisión de este segundo experimento, podemos deducir los resultados que figuran a continuación:

- La adquisición tanto del componente idiomático en LM como del componente emocional se considera un verdadero desafío entre aprendientes autistas.
- Pese a estas dificultades apreciables en el espectro autista, la adquisición del componente idiomático en LM y la dimensión emocional pueden potenciarse mediante programas de intervención y acciones formativas, tal como demuestran los resultados obtenidos en el segundo estudio empírico, a pesar del error material en la formulación de un enunciado incluido en el instrumento de evaluación. Las personas con TEA tienen la capacidad, en efecto, de adquirir habilidades lingüístico-pragmáticas, como aquellas relacionadas con el reconocimiento, la comprensión y posterior producción de expresiones idiomáticas, cuestión que se traduce en una inminente y considerable mejora de sus competencias comunicativas y, consecuentemente, en un fortalecimiento de sus habilidades sociales. Tras esta afirmación, hemos constatado que se ha validado la primera hipótesis formulada en esta monografía: *La comprensión y producción de la idiomaticidad por parte del alumnado de Educación Secundaria con TEA de grado 1 se puede trabajar a partir de intervenciones formativas.*
- Por ende, ha quedado patente que la metodología, fundamentada en un enfoque de aprendizaje por competencias adquiridas a través de las cuatro fases propuestas por Solano (2019) para el aprendizaje de UF idiomáticas en una LE (introducción, comprensión, identificación y producción), ha contribuido significativamente al desarrollo de la competencia idiomática en LM en sujetos diagnosticados con TEA de grado 1. Con estos resultados, efectivamente, hemos demostrado que también hemos conseguido validar la segunda hipótesis planteada: *La metodología para trabajar la idiomaticidad en LM por parte de alumnos de Educación Secundaria con TEA de grado 1 puede ser similar a la empleada para trabajar la idiomaticidad en LE por parte de alumnos neurotípicos.*
- En esta línea, cabe resaltar que la fraseodidáctica puede emplearse, no solo en la didáctica de lenguas extranjeras, sino también en la de LM, y con ella se pueden afrontar cuestiones extralingüísticas, como la vertiente emocional en el espectro autista, por lo que es posible explotar esta disciplina desde enfoques extralingüísticos, como ha ocurrido en este caso en particular, en el que se ha puesto en práctica con fines terapéuticos.
- El apoyo pictográfico y, consecuentemente, el apoyo visual es una herramienta especialmente valiosa para el diseño de programas de intervención para personas neurodivergentes, puesto que favorece la comprensión del sentido de las UF idiomáticas, de modo que en ciertas circunstancias las definiciones de las UF expresadas por escrito pueden ir acompañadas con pictogramas para facilitar su percepción por parte de aprendientes con TEA.

De este modo, podemos considerar que, además de haber validado las dos hipótesis presentadas en el Capítulo III, también hemos conseguido alcanzar el tercer objetivo específico *(Establecer las líneas básicas para trabajar la idiomaticidad en LM para alumnado autista de grado 1 en Educación Secundaria)* y el cuarto objetivo específico *(Establecer las líneas básicas para abordar el componente emocional en aprendientes con TEA de grado 1 en Educación Secundaria a través de la fraseodidáctica).*

En un sentido amplio, respecto a las líneas básicas para trabajar la idiomaticidad en LM y el componente emocional para alumnado autista de grado 1 en Educación Secundaria, destacamos los siguientes aspectos:

- Al examinar la adquisición de una competencia en relación con el lenguaje figurado, no hay que ceñirse exclusivamente al aspecto puramente lingüístico, sino que también se debe tener presente otras cuestiones de índole pragmático-social con la finalidad de conseguir una mejora en la comunicación y, en consecuencia, en la interacción social. Desde este punto de vista, las UF están estrechamente relacionadas con las convenciones sociales instauradas en una comunidad de hablantes.
- La metodología docente empleada para la enseñanza-aprendizaje de la fraseología de una LE es adecuada para la adquisición de la competencia idiomática en LM por parte de estudiantes con TEA de grado 1.
- Las UF pueden servir como vehículo para afrontar la totalidad de manifestaciones del lenguaje figurado.
- La fraseodidáctica sienta las bases de una metodología con la que se consiguen buenos resultados en la adquisición de la competencia idiomática en LM por parte de estudiantes con TEA de grado 1.
- La fraseodidáctica, que originalmente estaba pensada para la didáctica de LE puede ser adoptada de la misma manera en la enseñanza-aprendizaje de LM y, también, de elementos extralingüísticos, como es el caso de la percepción y gestión de las emociones, por lo que, además, puede tener una aplicación terapéutica.
- El apoyo con imágenes, como pictogramas, entre otros, promueve la comprensión de la idiomaticidad, de las emociones, entre otras cuestiones.

Tomando como punto de partida estas líneas básicas, que son el resultado último de la revisión bibliográfica para sentar unas bases teóricas (Capítulo I) y para valorar el diseño y la puesta en práctica de dos intervenciones psicopedagógicas, una de ellas destinada a estudiantes neurotípicos (Capítulo IV) y otra para alumnos con TEA de grado 1 (Capítulo V), podemos afirmar que con ellas se posibilita «el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje figurado mediante las UF idiomáticas en alumnado de Educación Secundaria perteneciente al espectro autista de grado 1», con el propósito de potenciar las habilidades comunicativas en este colectivo, por lo que se

considera alcanzado el objetivo general enunciado para esta monografía en el Capítulo II.

Esta revisión presenta algunas limitaciones, dado que en los dos estudios empíricos comentados (Capítulo IV y Capítulo V), la metodología aplicada ha sido el estudio de caso. Si bien es cierto que los resultados de ambos estudios (y el de esta monografía) son válidos para los dos casos analizados y, a partir de ellos, se ha sugerido una primera idea del método para trabajar el lenguaje figurado en el alumnado neurodivergente en su LM, no se pueden generalizar dichos resultados ni se pueden extrapolar a otras muestras de individuos con el perfil establecido. Además, el marco teórico de esta monografía se ha visto restringido por la escasa cantidad de investigaciones disponibles sobre la adquisición del lenguaje figurado en personas con TEA de grado 1. Cabe señalar que los pocos estudios existentes no parecen examinar esta cuestión de manera exhaustiva, puesto que no se han identificado investigaciones multidisciplinares que integren de manera conjunta las disciplinas indispensables para un análisis profundo de esta temática: Psicología, Lingüística, Fraseología y Fraseodidáctica. Por otra parte, se detectó un error en el diseño del instrumento de evaluación del segundo estudio (una de las preguntas del cuestionario estaba formulada con un nivel de concreción insuficiente), lo que afectó e influyó en algunas de las respuestas de los aprendientes neurodivergentes. Sin embargo, como hemos manifestado anteriormente, los resultados extraídos de esta investigación han permitido alcanzar, tanto el objetivo general como los objetivos específicos enunciados en el Capítulo II, y también han permitido validar las hipótesis sugeridas. Asimismo, sería interesante repetir los experimentos mostrados en el Capítulo IV y en el Capítulo V con más grupos de estudiantes para conseguir una muestra más amplia que permitiera generalizar las conclusiones del presente estudio.

Esta investigación abre las puertas a futuros estudios, como puede ser abordar la didáctica de formas concretas de lenguaje figurado, recurriendo a las UF, así como experimentar la fraseodidáctica en LM, en ámbitos extralingüísticos y con fines terapéuticos. Del mismo modo, resultaría especialmente conveniente investigar el uso de la fraseodidáctica en neurodivergencias diferentes al TEA, como el TDAH o, incluso, otros trastornos del desarrollo del habla y del lenguaje, siempre con la vista puesta en la mejora de la calidad de vida de estos colectivos a través de una competencia comunicativa que conduzca a una interacción social plena.

Estimamos que diversos ámbitos del conocimiento como la fraseología, la psicología, la lingüística, la fraseodidáctica y la investigación educativa, entre otros, pueden beneficiarse de investigaciones como la desarrollada en esta monografía, teniendo en cuenta que hemos llevado a cabo una revisión en la que hemos coordinado las diferentes áreas del conocimiento necesarias para abordar integralmente esta temática. Por este motivo, consideramos que este trabajo puede suscitar un gran interés entre educadores y otros perfiles profesionales que atiendan a personas con TEA en su actividad profesional, así como entre las personas que se forman e investigan en distintas especialidades y ramas de la Educación. También puede

despertar un especial interés para investigadores en lingüística, fraseología, paremiología y fraseodidáctica, además de que puede ser, de igual manera, de gran utilidad para los propios beneficiarios de programas de intervención de esta índole y para sus familiares, entre otros.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C.; SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en Investigación Educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.).* American Psychiatric Publishing, Inc.

ANDREOU, M.; SKRIMPA, V. (2020). Theory of Mind Deficits and Neurophysiological Operations in Autism Spectrum Disorders: A Review. *Brain Sciences*, 10, 393-405. DOI: 10.3390/brainsci10060393

ANDREOU, M.; TSIMPLI, I.; DURRLEMAN, S.; PERISTERI, E. (2020). Theory of Mind, Executive Functions, and Syntax in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder. *Languages,* 5(4), 67-91. DOI: 10.3390/languages5040067

ARASAAC (2016). https://arasaac.org/ [consulta: 06/07/2025].

ARIÑO BIZARRO, A.; LÓPEZ CORTÉS, N. (2021). Reflexiones metodológicas en torno a la Semántica: el caso de la ambigüedad y la sinonimia. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33, 83-94. DOI: 10.5209/dida.77659

ARTIGAS PALLARÉS, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de Neurología*, 28(2), 118-123.

ASTEAMUR (s.f). https://asteamur.org/ [consulta: 06/07/2025].

BALBUENA RIVERA, F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría,* 100, 333-353.

BAMICHA, V.; DRIGAS, A. (2022). ToM & ASD: The interconnection of Theory of Mind with the social-emotional, cognitive development of children with Autism Spectrum Disorder. The use of ICTs as an alternative form of intervention in ASD. *Technium Social Sciences Journal*, 13, 42-72. DOI: 10.47577/tssj.v33i1.6845

BLANCO MARTÍNEZ, A.; LÓPEZ FERNÁNDEZ, R. (2017). La posibilidad pedagógica de la red social Instagram para aproximar a los estudiantes al género poético. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación.* Málaga: UMA Editorial.

BOOTH, A.; SUTTON, A. (2016). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review.* Sheffield: SAGE Publications.

BOSQUE, I. (2004). *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo.* Madrid: Ediciones SM.

CALDERÓN, L.; CONGOTE, C.; RICHARD, S.; SIERRA, S.; VÉLEZ, C. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista CES Psicología*, 5(1), 77-90.

CARPES SALAR, F. J. (2022). *Influencia de la Traducción de Unidades Fraseológicas en la Calidad de un Texto Literario Traducido: un Estudio de Caso Aplicado a El Amor en los Tiempos del Cólera y su Traducción al inglés Love in the Time of Cholera.* Tesis Doctoral, Murcia: Universidad de Murcia.

CHAHBOUN, S.; VULCHANOV, V.; SALDAÑA, D.; ESHUIS, H.; VULCHANOVA, M. (2016). Can You Play with Fire and Not Hurt Yourself? A Comparative Study in

Figurative Language Comprehension between Individuals with and without Autism Spectrum Disorder. *PLOS ONE*, 11(12), 1-24. DOI: 10.1371/journal.pone.0168571

CONSEJO DE EUROPA (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.

CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de Fraseología Española.* España: Gredos.

CORPAS PASTOR, G.; MENA MARTÍNEZ, F. (2003), Aproximación a la variabilidad fraseológica de las lenguas alemana, inglesa y española, *ELUA,* 17, 181–201.

COWIE, A.P.; MACKIN, R.; MCCAIG, I. R. (1993). *Oxford Dictionary of English Idioms.* Oxford: Oxford University Press.

DE LA TORRE GONZÁLEZ, B.; MARTÍN, E. (2020). La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social,* 9(1), 249-268.

DE VILLIERS, J.; MYERS, B.; STAINTON, R. (2010). Differential Pragmatic Abilities and Autism Spectrum Disorders: The Case of Pragmatic Determinants of Literal Content. Pragmatics and Context. *Midwest Studies in Philosophy*, 31, 292-317. DOI: 10.1111/j.1475-4975.2007.00151.x

ERVAS, F. (2012). Sperimentare la pragmatica filosofica. Una ridefinizione delle competenze comunicative nel linguaggio figurato. *Reti, Saperi, Linguaggi,* 4(1), 2279-7777.

ESCUDERO, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, 22(1), 1-21.

FALLA, T.; DAVIES, P. A. (s.a.). *Solutions (3rd Edition) Pre-Intermediate Student's Book.* Oxford: Oxford University Press.

GÁLVEZ VIDAL, A.; SEVILLA MUÑOZ, M. (2021). Los límites difusos entre compuestos sintagmáticos, colocaciones y locuciones. *Roczniki Humanistyczne,* 69(8), 57-74.

GÁNDARA ROSSI, C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología,* 27, 173-186.

GARCÍA ALAÑÓN, A. (2019). Retención eficiente del léxico idiomático en L2 a través de la descomposición de las expresiones idiomáticas. C. Crida y A. Alessandro (Eds.), *Innovación en fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas* (pp. 159-173). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.

GARCÍA BENITO, A. B. (2020). Fraseodidáctica. Marcos situacionales para trabajar los Enunciados Fraseológicos en la clase de PLE para hispanohablantes. *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics XXV,* 25, 135-149. DOI:10.7203/qf.0.19076

GARCÍA-PAGE, M. (2008): *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos.

GERNSBACHER, M. A.; PRIPAS-KAPIT, S. (2012). Who's missing the point? A commentary on claims that autistic persons have a specific deficit in figurative language comprehension. *Metaphor & Symbol,* 27, 93-105. DOI: 10.1080/10926488.2012.656255

GIRARD, P.; LE MANER-IDRISSI, G.; DARDIER, V.; SEVENO, T.; LEVENEZ, C.; LE SOURN-BISSAOUI, S. (2021). Compréhension du langage figuré par les enfants et adolescents avec un trouble du spectre de l'autisme: étude longitudinale des processus inférentiels. *Annales Médico Psychologiques,* 3226, 1-8. DOI: 10.1016/j.amp.2021.12.019

GONZALEZ REY, M. I. (2012). De la didáctica de la Fraseología a la Fraseodidáctica. *Paremia,* 21, 67-84.

GONZÁLEZ REY, M. I. (2019). Proceso de elaboración de un método en Fraseodidáctica del FLE: de la concepción a la experimentación. En C. Crida y A. Alessandro. (Eds.). *Innovación en Fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas* (pp. 25-43). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.

HERNÁNDEZ NÚÑEZ, A.; CAMACHO CONDE, J. A. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 13*(26), 41-53.

HERVÁS ZÚÑIGA, A. (2017). Desregulación emocional y trastornos del espectro autista. *Revista de neurología, 64*(1), 17-25.

HUÉSCAR VILLA, M. (2022). La enseñanza/aprendizaje de los fraseologismos ingleses en Educación Secundaria. *Paremia,* 32, 111-121.

HUÉSCAR VILLA, M. (2024a). La aplicabilidad de la Fraseodidáctica en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje figurado en aprendientes con TEA de grado 1: una revisión de alcance. *Didáctica. Lengua y Literatura,* 36, 235-246.

HUÉSCAR VILLA, M. (2024b). Fraseodidáctica y educación emocional en aprendientes con TEA en Educación Secundaria. *Paremia,* 34, 239-249.

ILLÁN CASTILLO, M. R. (2021). Humor y desautomatización fraseológica. *Estudios de Lingüística del Español,* 43, 123-144.

ILLESCAS, M. (2019). *Curso completo de ajedrez*. Barcelona: RBA.

KALANDADZE, T.; NORBURY, C.; NAERLAND, T.; NAESS, K. A. B. (2016). Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analytic review. *Autism,* 22(2), 99-117. DOI: 10.1177/1362361316668652

KISSINE, M. (2012). Pragmatics, Cognitive Flexibility and Autism Spectrum Disorders. *Mind & Language*, 27(1), 1–28.

KISSINE, M.; CLIN, E.; DE VILLIERS, J. (2016). La pragmatique dans les troubles du spectre autistique: développements récents. *Médecine/Sciences,* 32, 874-878. DOI : 10.1051/medsci/2016321001

LEAL RIOL, M. J. (2013). Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la fraseología en español como lengua extranjera. *Paremia,* 22, 161-170.

LECHELER, M.; LASSER, J.; VAUGHAN, P.; LEAL, J.; ORDETX, K.; BISCHOFBERGER, M. (2021). A Matter of Perspective: An Exploratory Study of a Theory of Mind

Autism Intervention for Adolescents. *Psychological Reports,* 124(1), 39–53. DOI: 10.1177/00332941198981

LIÁNEZ DOMÉNECH, F. (2017). *Adaptaciones curriculares no significativas para adolescentes con trastorno del espectro autista en la asignatura de Informática.* Tesis de máster, Universitat Jaume I.

LLOPART SAUMELL, E. (2020). Desautomatización fraseológica: de la norma a la creatividad. *CLINA*, 6(2), 119-136. DOI: 10.14201/clina202062119136

LÓPEZ-FLORIT, L. (2023). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en educación primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 157-179.

MACÍAS OTÓN, E. (2019). Fraseodidáctica especializada: la enseñanza del francés jurídico a través de las unidades fraseológicas. En C. Crida Álvarez y A. Alessandro (Eds.), *Innovación en Fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas* (pp. 177-191). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.

MARCH, I.; MONTAGUT, M.; PASTOR, G.; FERNÁNDEZ, M. I. (2018). Intervención en habilidades sociales de los niños con trastorno de espectro autista: una revisión bibliográfica. *Papeles del Psicólogo*, 39(2), 140-151. DOI: 10.23923/pap.psicol2018.2859

MARTÍ I TUGAL, I. (2013). Ajuden les tasques de Teoria de la ment i Pragmàtica en la diferenciació de xiquets amb trastorn pragmàtic del llenguatge i síndrome d'Asperger? *Fòrum de recerca,* 18, 275-292. DOI: 10.6035/ForumRecerca.2013.17

MARTÍ SÁNCHEZ, M. (2015). La búsqueda de sentido en la desautomatización fraseológica. En P. Mogorrón Huerta y F. Navarro Domínguez (Eds.), *Fraseología, Didáctica y Traducción* (pp. 117-136). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela,* 6, 41-50.

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2001). Dialogismos y malapropismos. *Rinconete,* Lunes, 3 de diciembre de 2001.

MASHAL, N.; KASIRER, A. (2011). Thinking maps enhance metaphoric competence in children with autism and learning disabilities. *Res. Develop. Disabil.,* 32(2), 2045–2054. DOI: 10.1016/j.ridd.2011.08.012

MELLADO BLANCO, C. (2020). ¿Qué es la idiomaticidad? En S. Silva (Ed.), *Fraseología & cía: Entabulando diálogos reflexivos*. Portugal: Pontes, 229-256.

MELOGNO, S.; PINTO, M. A. (2019). Un programme d'intervention pour améliorer la compréhension de métaphores dans le trouble du spectre de l'autisme. *Enfance; Psychologie, Pédagogie, Neuropsychiatrie, Sociologie,* 2(2), 223-239. DOI: 10.3917/enf2.192.0223

MENA MARTINEZ, F. (2003). En torno al concepto de desautomatización fraseológica: aspectos básicos. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos,* 5, 131-158.

MENA MARTÍNEZ, F. (2019). La enseñanza de las unidades fraseológicas desautomatizadas en LE. En C. Crida y A. Alessandro (Eds.). *Innovación en*

Fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas. Frankfurt: Verlag Peter D. Lang, 113-133.

MOGORRÓN HUERTA, P. (2019). Análisis de las unidades fraseológicas que aparecen en los manuales de E.L.E. C. Crida y A. Alessandro (Eds.). *Innovación en Fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas* (pp. 69-90). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.

MOGORRÓN HUERTA, P.; MEJRI, S. (dirs.) (2010). *Opacité, idiomaticité, traduction.* Alicante: Universidad de Alicante.

MORSANYI, K.; STAMENKOVIC´, D.; HOLYOAK, K. J. (2020). Metaphor processing in autism: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review,* 57, 100925. DOI: 10.1016/j.dr.2020.100925

MORSANYI, K.: STAMENKOVIC, D. (2021). Idiom and proverb processing in autism: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Cultural Cognitive Science,*5, 367-387. DOI: 10.1007/s41809-021-00079-4(0123456789().

MURRAY, C.; TOBAR, A.; VILLABLANCA, F.; SOTO, G. (2015). El componente pragmático en adultos con síndrome de Asperger: Actos de habla indirectos, metáforas y coerción aspectual. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada,* 53(1), 35–58. DOI: 10.4067/S0718-48832015000100003

NGUYEN, T. K. D. (2019). Traducción pedagógica: una metodología apta para la didáctica de las unidades fraseológicas. C. Crida y A. Alessandro (Eds.). *Innovación en Fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas*. Frankfurt: Verlag Peter D. Lang, 193-218.

NORBURY, C. (2004). Factors Supporting Idiom Comprehension in Children With Communication Disorders. *Journal of Speech Language and Hearing Research,* 47(5), 1179-1193. DOI: 10.1044/1092-4388(2004/087.

O'KEEFFE, A.; CLANCY, B.; ADOLPHS, S. (2020). *Introducing Pragmatics in use.* Routledge.

ORENES BAÑO, A. (2016). *Propuesta de Intervención Psicopedagógica para un alumno con Trastorno del Espectro Autista.* Tesis de máster, Universidad Internacional de la Rioja.

OVEJAS MARTÍN, V. (2022). Aproximación a la desautomatización de los pragmatemas en Twitter. *FRASEOLEX*, 1, 140-157. DOI: 10.5565/rev/fraseolex.35

OVELLEIRO JIMENO, A. (2022). *Gestión de los problemas de conducta en niños con trastorno del espectro autista a través de un programa de educación emocional.* Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid.

PAMIES BELTRÁN, A. (2007). De la idiomaticidad y sus paradojas. G. Conde (Ed.), *Nouveaux apports à l'étude des expressions figées* (pp. 173-204). Cortil-Wodon: Proximités E.M.E.

PANIZO RODRÍGUEZ, J. (s.a.). *Refranes relacionados con el calendario agrícola.* Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/refranes-relacionados-con-el-calendario-agricola/html/ [consulta: 06/07/2025].

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (ed.) (2019). *Diccionario de Locuciones Idiomáticas del Español Actual (DiLEA).* Universidad de Alcalá y Universidad de Cádiz. http://www.diccionariodilea.es/inicio [consulta: 06/07/2025]..

PULIDO, L.; IRALDE, L.; WEIL-BARAIS, A. (2007). La compréhension des expressions idiomatiques à 5 ans : une étude exploratoire. *Enfance,* 59(4), 339-355. DOI: 10.3917/enf.594.0339

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2021). Diccionario de la lengua española [DEL] (23.ª ed.) [versión 23.6 en línea] https://www.rae.es/ [consulta: 06/07/2025]..

RUBIO VEGA, I.; RUBIO VEGA, M. (2014). *Frases con doble sentido para niños con TGD y otras dificultades para interpretar el lenguaje. Cuaderno 1. Como sardinas en lata.* Madrid: Editorial GEU.

RUBIO VEGA, I. (2016a). *Frases con doble sentido para niños con TGD y otras dificultades para interpretar el lenguaje. Cuaderno 2. Estoy como un flan.* Madrid: Editorial GEU.

RUBIO VEGA, I. (2016b). *Frases con doble sentido para niños con TGD y otras dificultades para interpretar el lenguaje. Cuaderno 3. Todo está patas arriba.* Madrid: Editorial GEU.

RUIZ GURILLO, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universidad de Valencia.

SALVADOR RODAS, A. (2019). *Diseño de una propuesta de intervención psicopedagógica inclusiva con una alumna con Trastorno del Espectro Autista (TEA).* Tesis de máster, Universitat Jaume I.

SANTIAGO ÁLVAREZ, C. (2014). La presencia de animales invertebrados en las paremias españolas. *Paremia,* 23: 2014, 121-133.

SANTOS MARCOS, A. (2022). *Estimulación del lenguaje en TEA: propuesta de intervención para mejorar la pragmática.* Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid. Ediciones Universidad de Valladolid.

SCHAEFFER, J.; ABD EL-RAZIQ, M.; CASTROVIEJO, E. *ET AL.* (2023). Language in autism: domains, profiles and co-occurring conditions. *J Neurak Trasm,* 130, 433-457. DOI: 10.1007/s00702-023-02592-y

SECO, M., ANDRÉS, O. Y RAMOS, G. (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual.* Madrid: Aguilar.

SERNA RODRÍGUEZ, R. (2015). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de acceso a la lectoescritura para alumnado con graves problemas de aprendizaje*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.

SEVILLA MUÑOZ, J. (1988). *Hacia una aproximación conceptual de la paremias francesas y españolas*. Madrid: Editorial Complutense.

SEVILLA MUÑOZ, J. (1993). Las paremias españolas: definición, clasificación y correspondencia farncesa. *Paremia*, 2, 15-20.

SEVILLA MUÑOZ, J.; CRIDA ÁLVAREZ, C. (2013). Las paremias y su clasificación. *Paremia,* 22, 105-114.

SEVILLA, J.; ZURDO, M. T. (dir.) (2009). *Refranero multilingüe.* Madrid: Instituto Cervantes.

SEVILLA MUÑOZ, M. (2012). Utilización de recursos en línea en la enseñanza/aprendizaje de traducción de unidades fraseológicas. M. I. González Rey (coord.), *Unidades fraseológicas y TIC* (pp. 283-298). Biblioteca fraseológica y paremiológica, Monografías, n.º 2. Madrid: Instituto Cervantes.

SEVILLA MUÑOZ, M. (2013). Opacidad y motivación de las unidades fraseológicas en la didáctica de la traducción. P. Mogorrón, D. Gallego, P. Masseau, y M. Tolosa (Eds.). *Fraseología, Opacidad y Traducció*n (pp. 179-192). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.

SEVILLA MUÑOZ, M. (2019). El aula invertida en la enseñanza/aprendizaje de la fraseología para la traducción de textos científico-técnicos. C. Crida Álvarez. y A. Alessandro (Ed.), *Innovación en fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas* (pp. 45-68). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.

SEVILLA MUÑOZ, M.; HUÉSCAR VILLA, M. (COORDS.) (s.a.). *Cuenta de Instagram de la Revista Paremia.*

SOLANO RODRÍGUEZ, M. A. (2012). Las unidades fraseológicas del francés y del español: tipología y clasificación. *Paremia,* 21: 2012, 117-128.

SOLANO RODRÍGUEZ, M. A. (2019). Aprender la fraseología de una lengua extranjera: una encrucijada entre emoción y metacognición. C. Crida Álvarez y A. Alessandro (Ed.), *Innovación en fraseodidáctica: Tendencias, enfoques y perspectivas* (pp. 45-68). Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.

SOLANO RODRÍGUEZ, M.A.; BIELAWSKA, K. (coords.) (2018): *Proyectos de fraseología integrada para la enseñanza de ELE.* Biblioteca fraseológica y paremiológica, Didáctica, n.º 1. Madrid: Instituto Cervantes.

SZALEK, J. (2005). Los colores y su semántica en las expresiones fraseológicas españolas. *Studia Romanica Posnaniensia,* 3287-96.

SZYNDLER, A. (2015). La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la Fraseodidáctica. *Didáctica. Lengua y Literatura,* 27, 197-216. DOI: 10.5209/REV_DIDA.2015.V27.50867

THE FREE DICTIONARY, http://idioms.thefreedictionary.com [consulta: 06/07/2025].

TRICCO, A. C.; LILLIE, E.; ZARIN, W.; O'BRIEN, K. K.; COLQUHOUN, H.; LEVAC, D.; MOHER, D.; PETERS, M. D. J.; HORSLEY, T.; WEEKS, L.; HEMPEL, S. *ET AL.* (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Ann Intern Med.,* 169(7), 467-473. DOI: 10.7326/M18-0850.

TORDERA YLLESCAS, J. C. (2007). Trastorno de Espectro Autista: delimitación lingüística. *ELUA,* 21, 1-15.

VALERO, P. (2021). Enseñanza de los refranes a usuarios de nivel A1 de español. *Paremia,* 31, 10-68.

VAN HERWEGEN, J. V.; RUNDBLAD, G. (2018). A Cross-Sectional and Longitudinal Study of Novel Metaphor and Metonymy Comprehension in Children,

Adolescents, and Adults with Autism Spectrum Disorder, *Frontiers in Psychology*, 9, 1-10. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00945

VANCE, E. M. (2009). *Idiom Intervention for Children with Autism,* [tesis de máster, Pennsylvania State University]. Penn State University Press.

VEGA, M. (2018). *Superhéroes literales: Glosario de frases hechas.* Madrid: Editorial Adarve.

VEGA, M. (2020). *Superhéroes literales volumen 2: Glosario de frases hechas.* Madrid: Editorial Adarve.

VICENTE, A.; FALKUM, I. L. (2021). Accounting for the preference for literal meanings in autism spectrum conditions. *Mind & Language,* 38(1), 1-22. DOI: 10.1111/mila.12371

VICENTE, A.; MARTÍN, I. (2021). The literalist bias in the autistic spectrum conditions: review of existing accounts (El sesgo literalista en las condiciones del espectro autista: revisión de las teorías existentes). *Studies in Psychology,* 42(4), 1-36. DOI: 10.1080/02109395.2021.1909248

VILA, E.; SCHROEDER, K.; ROSELLÓ, J.; HINZEN, W. (2016). Aproximación al lenguaje en el trastorno del espectro autista. *Psicopatol. salud ment.,* 27, 83-90.

VULCHANOVA, M.; CHAHBOUN, S.; GALINDO-PRIETO, B.; VULCHANOV, V. (2019). Gaze and Motor Traces of Language Processing: Evidence from Autism Spectrum Disorders in Comparison to Typical Controls. *Cognitive Neuropsychology*, 36(7–8), 383–409. DOI: 10.1080/02643294.2019.1652155

VULCHANOVA, M.; VULCHANOV, V. (2022). Rethinking Figurative Language in Autism: What Evidence Can We Use for Interventions? *Frontiers in Communication*, 7: 910850. DOI: 10.3389/fcomm.2022.910850

WHITE, E. M.; NELSON, K. E. (2015). Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders,* 54, 2–14. DOI: 10.1016/j.jcomdis.2015.01.001.

WILSON, B. J.; FERNANDES-RICHARDS, S.; AARSKOG, C.; OSBORN, T.; CAPETILLO, D. (2007). The role of emotion regulation in the social problems of boys with developmental delays. *Early Educ Dev,* 18, 201-222.

ZAMORA MUÑOZ, P. (2004). La fraseología italiana y su enseñanza-aprendizaje. *Paremia,* 13, 126-136.

ZULUAGA, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas.* Frankfurt: Verlag Peter D. Lang.

ISBN 978-84-09-70421-7

Myriam Huéscar Villa, doctora por la Universidad de Murcia y profesora en esta misma Universidad, presenta un novedoso estudio sobre la enseñanza-aprendizaje del componente idiomático en las unidades fraseológicas a discentes con trastorno del espectro autista (TEA), en el marco de la Enseñanza Secundaria.

La novedad de este estudio reside tanto en el riguroso marco teórico creado para fundamentar la investigación como en la coherente metodología propuesta para la enseñanza-aprendizaje de unidades fraseológicas a alumnos con TEA en clase de lengua materna.

La claridad de los objetivos establecidos, así como el rigor científico con el que se ha diseñado y aplicado la metodología han llevado a la obtención de unos resultados que suponen un gran avance en la enseñanza-aprendizaje de la competencia fraseológica y, por tanto, de la competencia comunicativa, uno de los problemas a los que se enfrentan los alumnos de TEA de grado 1. Por eso, la lectura de este libro es muy recomendable a psicólogos, docentes y lingüistas.